

CONCEPCIONES DE DESARROLLO HUMANO Y VALORES HUMANOS DE LOS
ACTORES EDUCATIVOS DEL CICLO V, DEL COLEGIO EL PORVENIR IED, SEDE B,
JORNADA MAÑANA

NELSON JAVIER TORRES HERRERA

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2018


CONCEPCIONES DE DESARROLLO HUMANO Y VALORES HUMANOS DE LOS
ACTORES EDUCATIVOS DEL CICLO V, DEL COLEGIO EL PORVENIR IED, SEDE B,
JORNADA MAÑANA

Trabajo de grado para optar el título de Maestra En Educación

Asesora: Gina Caicedo

NELSON JAVIER TORRES HERRERA

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2018

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 3

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos
Autor(a)	Nelson Javier Torres Herrera
Director	Gina Caicedo
Publicación	10/03/2018
Palabras Claves	Desarrollo Humano, valores humanos, antropocentrismo, biocentrismo

2. Descripción
<p>El siguiente trabajo de grado titulado Concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos se llevó a cabo en el Colegio El Porvenir, sede B, jornada mañana, con los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia pertenecientes al ciclo V, conformado por los grados décimos y once. Los objetivos centrales del presente trabajo de investigación giran en torno a la caracterización de las concepciones que tienen los actores educativos de la institución educativa, frente al desarrollo humano y los valores humanos, para comprender los procesos de deshumanización que allí se llevan a cabo y a partir de ello esbozar orientaciones pedagógicas que favorezcan los procesos de humanización en la escuela. En general, el resultado de esta investigación permite contar con información verídica y a la vez rigurosa para tomar decisiones más efectivas, que lleven a una mejor convivencia en los colegios y en la sociedad en general.</p> <p>Para caracterizar las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos, se hizo uso del análisis de encuestas individuales, como también de grupo focales, en los que, a partir de un estudio de caso, fue posible poner a los encuestados y entrevistados en diferentes roles sociales que permitieron identificar, describir y analizar las características asociadas a dichas concepciones. Este análisis permitió ir identificando en los discursos los paradigmas en los que se inscriben sus visiones del mundo y en consecuencia los valores humanos asociados a ellas.</p> <p>Las conclusiones del presente trabajo de investigación caracterizan las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos asociadas tanto al paradigma antropocéntrico, como al biocéntrico, así como a otras alternativas que durante la investigación se pudieron vislumbrar. Esto último, se realizó a la</p>

luz de los principales enfoques de desarrollo humano que se han construido a los largo de la historia de dicho concepto: el enfoque tradicional, el enfoque de necesidades, el enfoque de capacidades y algunos de los enfoques que han surgido a partir de la necesidad generada por la crisis humana desatada por la visión antropocéntrica del mundo.

3. Fuentes

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Traducción 1988. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España. Narcea S.A de ediciones
- Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2011). *Educación para celebrar la vida*. Servicios Koinonia 1 septiembre 2011
Rescatado de: <<http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=451>> [23 de Octubre de 2016]
- Boff, L. (2012). Sobre la espiritualidad ¿Es el universo autoconsciente y espiritual? Revista: Cultura de paz. Managua, Nicaragua. N° 58. Septiembre - Diciembre 2012 ISSN 22199381
Rescatado de: <http://www.lamjol.info/index.php/CULTURA/article/view/1042/872> Fecha: 20 de Octubre de 2016. Hora: 7:00 pm
- Diez, G. (2009). *Globalización y educación crítica. Cap. La Educación en la Época Neoliberal*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá. (P.195-252)
- Fromm, E. (1996). *Del tener al ser*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2009). *Patatas Arriba. La Escuela del Mundo Al Revés. Cap. 1*. Madrid, España. Edición Sombra y sen.
- Luengo, J. (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Móstoles, Madrid. Ediciones Madre Tierra
- Martínez, C. (2012). *De Nuevo la vida. Cap. 1: Sobre la cultura humana y sus características*. Bogotá, Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Max-Neef, M. (1986). *La Economía Descalza*. Estocolmo, Buenos Aires, Montevideo. Editorial Nordan
- Max. Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria Editorial, octubre, Barcelona.
- Navarro, O. (2007). *El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, vol. XIII (2008), pp. 177-194. ISSN: 1136-4076
- Santa, E. (1988). *La Crisis del Humanismo*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Ediciones.
- Wilches-Chaux, G. (1999). *De nuestros deberes para con la vida*. Popayán, Colombia. Corporación Autónoma Regional del Cauca CRC.

4. Contenidos

Planteamiento del Problema

- Planteamiento del problema
- Pregunta de investigación
- Objetivos General y Específicos
- Antecedentes del problema
- Justificación del problema

Marco de Referencia

- Marco de referencia
- Concepciones
- Desarrollo humano y valores humanos

Diseño Metodológico

- Tipo de investigación

Análisis y Resultados

- Resultados y hallazgos

Orientaciones pedagógicas

Conclusiones

5. Metodología

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación es caracterizar las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos, del ciclo V, del Colegio El Porvenir, Sede B, jornada mañana, el presente estudio se inscribió dentro del paradigma de complementariedad metodológica. A partir de la combinación de los métodos cualitativo y cuantitativo, fue posible obtener una doble y diferenciada visión del fenómeno de estudio.

En concreto, se hizo uso del análisis de encuestas individuales, como también de grupo focales, en los que, a partir de un estudio de caso, fue posible poner a los encuestados y entrevistados en diferentes roles sociales, con el fin describir y analizar las características asociadas a las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos. Este análisis permitió identificar en los discursos los paradigmas en los que se inscriben sus visiones del mundo y en consecuencia los valores humanos asociados a ellas.

Para tal efecto, la investigación se desarrolla en tres fases interrelacionadas. Dichas fases, no corresponden a un proceso lineal, sino que posibilitan un diálogo constante entre la delimitación del problema, la recolección de la información y la triangulación de la información. En la primera fase tiene como objetivo se establece el marco de interpretación, desde el cual se realiza el ejercicio de descripción y análisis de la información. Para ello, en primer lugar, se realiza la construcción del marco teórico y luego, el diseño y la validación de los instrumentos de recolección de la información.

La segunda fase corresponde al proceso de recolección, organización y categorización de la información recolectada. En esta fase se contemplan tres acciones: “la selección de la muestra poblacional, la implementación de las técnicas de recolección de datos y, paralela a ésta, la primera etapa de interpretación. Con relación a la selección de la muestra poblacional, el procedimiento probabilístico usado fue el muestreo aleatorio simple, razón por la cual los estudiantes, directivos, docentes y padres de familia que participaron tanto en las encuestas, como en los grupos focales fueron seleccionados de manera aleatoria.

Respecto a la tercera fase, vale la pena resaltar que la triangulación de la información tiene como objetivo

fundamental el estudio de los discursos de los actores educativos a la luz del marco teórico. Este ejercicio permitió construir un análisis descriptivo de las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir, sede B, jornada mañana.

6. Conclusiones

Para lograr caracterizar las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio el Porvenir (IED), sede B, jornada mañana, fue necesario, en primera instancia, reconocer los supuestos teóricos que subyacen al concepto de desarrollo humano, además de identificar el sistema de valores y creencias asociados a cada uno de ellos. Durante este ejercicio fue posible encontrar que el concepto de desarrollo humano, como resultado de una “construcción socio-cultural múltiple, histórica y territorialmente determinada” (Múnera, 2007, p.108) tiene múltiples maneras de ser concebido. Razón por la cual, no fue posible establecer una única definición de dicho que corresponda al pensamiento de un único autor.

A partir del estudio del origen y la evolución del concepto del desarrollo humano, fue posible identificar que los principales fundamentos de dicho concepto se encuentran asociados a una visión antropocéntrica del mundo que ha dominado gran parte de la humanidad durante un largo periodo de tiempo. Las concepciones que el ser humano ha construido alrededor de dicho término, en el marco de este paradigma, fueron resumidas por Múnera (2007), quien las clasificó en tres grandes enfoques: el desarrollo tradicional, el desarrollo a escala humana y el desarrollo como una construcción social, múltiple, histórica.

Esta clasificación fue importante para la presente investigación ya que a partir de ella fue posible identificar las concepciones de desarrollo humano y valores de los actores educativos asociadas al paradigma antropocéntrico. Por otro lado, durante la revisión teórica fue posible encontrar otros enfoques del concepto del desarrollo humano que, desde una perspectiva biocéntrica, se propusieron como objetivo superar la crisis generada sobre el planeta Tierra a causa de las concepciones antropocéntricas del desarrollo humano. A la luz de estos nuevos enfoques fue posible vislumbrar las concepciones de desarrollo humano y valores de los actores educativos que desde una perspectiva biocéntrica contribuyen a los procesos de humanización dentro de la escuela.

Como conclusiones de esta investigación, se puede establecer que las concepciones de desarrollo humano y valores de los actores educativos del ciclo V, del colegio El Porvenir Sede B, jornada mañana, se pueden caracterizan a la luz de cuatro enfoques:

Desde el primer enfoque, denominado tradicional económico se encontró que:

- Las concepciones de desarrollo humano se encuentran, en gran parte, asociadas a la idea de progreso, medida por el crecimiento material y económico. De ahí, que las relaciones que se establecen con el otro están determinadas por el utilitarismo y la conveniencia, poniendo en evidencia los principios de una cultura patriarcal que concibe al otro como una propiedad, un objeto o recurso que se puede usar para beneficio propio.

- Los actores educativos, influenciados por la desesperanza, la poca fe en la humanidad y la desconfianza, desconocen la existencia del otro como un legítimo otro en la convivencia. Su concepción frente al cuidado y el reconocimiento del otro se encuentran estrictamente relacionados con el factor

económico.

- Los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia del ciclo V, reconocen y aceptan el individualismo, el consumo y la insensibilidad, como los valores predominantes en las relaciones humanas. El sentir y el emocionar son supeditados a la argumentación “racional” tan característica de la visión hegemónica de occidente, donde se ha naturalizado la violencia y el culto al dinero.

Por su parte, desde el enfoque de necesidades fue posible evidenciar que:

- Gran parte de las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos del ciclo V, del colegio El Porvenir, se encuentran directamente asociadas con la teoría de necesidades propuesta por Max Neef et al. (1998) a partir de los satisfactores asociados a las categorías axiológicas de protección y subsistencia desde las perspectivas del Ser, Tener y Hacer.

- Aunque en nombre del cuidado se hace evidente la preocupación por la salud física y mental de las personas, en gran medida los actores educativos conciben que el bienestar de las personas está determinado principalmente por factores externos al Ser como el Tener una familia y un trabajo.

- La familia es concebida como un sistema de protección y el trabajo como una alternativa para lograr una estabilidad económica que permite satisfacer la necesidad de subsistencia.

- El desarrollo humano es un proceso que se da fuera de las personas, no en el ser, sino en el tener. De ahí que, orientados por un modelo civilizatorio exosomático, como lo afirma (Elizalde, 2013) donde la felicidad la buscamos no en nosotros mismos sino en las cosas que están fuera de nosotros.

- Para los actores educativos, las concepciones que se generan de los demás y el entorno están determinadas por el beneficio propio, de ahí que las relaciones humanas, se encuentran mediadas por una actitud insensible e individualista frente al dolor ajeno, desconociendo el valor esencialmente humano de la compasión.

A la luz del enfoque de capacidades, se puede concluir que:

- Las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir, Sede B, jornada mañana, están asociadas al proceso de expansión de las libertades reales de las que disfruta el individuo, en dos sentidos. El primero, mediante el acceso al conocimiento, que aumenta las oportunidades que tienen las personas en el proceso de toma de decisiones. Y el segundo, frente a la libertad referida a la inmunidad que tienen las personas frente a las posibles interferencias de otras (Amartya Sen, 2000).

- Para los actores educativos el acceso al conocimiento a través de las instituciones del estado o de las personas más allegadas como las mamás o los profesores, permite dotar al ciudadano de los instrumentos que le facilitan una elección autónoma de su modo de vida (Nussbaum, 1997).

- La capacidad de acceder al conocimiento, desde las instituciones Educativas promueve otras capacidades, siendo así la educación una de las causas de la expansión de la libertad como capacidad y en consecuencia del mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de las personas.

- Los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, conciben que las relaciones sociales, en gran parte, están construidas sobre la base del establecimiento de procesos de institucionalización, generando dependencia frente a las diversas normas y pautas de conducta que regulan los ámbitos de actuación de las personas, gran parte de ellas reforzadas por grados diversos de control social (Elizalde, 2003).

- De ahí que, para ellos, la forma en la que se relacionan las personas está determinada por un pensamiento individualista, insensible y desconfiado donde las acciones humanas se sustentan en el contrato jurídico impuesto por las instituciones, más no en las condiciones esencialmente humanas como

la confianza y la gratuidad.

- El logro del desarrollo se debe a la eliminación de las fuentes de privación de la libertad como la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en la prestación de los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos (Bedoya, 2010).

- Tanto los estudiantes, los docentes, directivos y padres de familia consideran que la vida se da más bien fuera de uno mismo, no en el ser, sino en el tener o en el aparentar ante otros lo que no se es. A partir de esto, se vuelve predominante un modelo civilizatorio exosomático, donde la felicidad la buscamos no en nosotros mismos, sino que cosas que están fuera de nosotros (Elizalde, 2003).

Y, por último, con relación a los enfoques asociados al paradigma biocéntrico es encontró que:

- Las concepciones de desarrollo humano y valores de algunos de los actores educativos se encuentran asociadas al ejercicio de la compasión y el amor como una responsabilidad que debe tener todo ser humano para con el otro y la vida en general.

- Para algunos de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, el desarrollo humano es concebido a partir de la idea de cuidado esencial propuesta por Boff (2002), quien lo define como una actitud esencial del ser humano hacia sí mismo y el mundo.

- El amor y la compasión son concebidos como los valores que sustentan las relaciones humanas.

- El amor es entendido como un fenómeno biológico que surge a partir del reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia (Maturana, 2002); y la compasión como “una actitud fundamental, un modo-de-ser mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud” (Boff, 2002, p.73).

- Para los actores educativos en el encuentro con el otro, de manera desinteresada y gratuita, es posible establecer relaciones esencialmente donde la actitud de cuidado y el respeto por la vida sea una responsabilidad de todos.

Fecha de elaboración del Resumen:	10	03	2018
--	----	----	------

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Pregunta de investigación.....	19
1.3. Objetivos.....	19
1.3.1. Objetivo general.....	19
1.3. 2. Objetivos específicos.....	19
1.3. Antecedentes del problema.....	20
1.4 Justificación del problema.....	25
2. MARCO DE REFERENCIA.....	28
Marco Teórico.....	28
Concepciones.....	31
Desarrollo Humano y valores humanos.....	32
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	55
3.1. Tipo de investigación.....	55
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	60
4.1. Resultados y hallazgos.....	61
5. Orientaciones pedagógicas.....	87
Conclusiones.....	90
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	96
ANEXO 01.....	97
ANEXO 02.....	101
ANEXO 03.....	102
ANEXO 04.....	103

Lista de Tablas

Tabla 01. Matriz de categorías y subcategorías.....	30
Tabla 02. Matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef et al. según categorías existenciales de subsistencia y protección.....	103
Tabla 03. Tabla de muestreo.....	58

Lista de Anexos

Anexo No. 01 Instrumentos para la recolección de información.....	97
Anexo No. 02 Operacionalización e indicadores de categorías.....	102
Anexo No. 03 Matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef et al.....	103
Anexo No. 04 Consideraciones éticas.....	104

La preocupación por el desarrollo humano y los valores asociados a este concepto no es un tema que surge novedosamente en la época actual; el discurso del desarrollo tiene sus antecedentes en los años cuarenta, cuando el “descubrimiento” de la pobreza en los países del “tercer mundo” se convierte en prioridad de orden mundial. Para ésta época, el rápido crecimiento de la producción material junto con la adopción generalizada de la educación y los valores: ciencia, capital y tecnología, conformaban el plan principal para crear las condiciones necesarias, para la reproducción de los modelos de los estados avanzados en los países en “desarrollo” (Escobar, 2014).

A la fecha han pasado más de 60 años y el debate sobre el concepto del desarrollo humano sigue teniendo igual vigencia en los diferentes espacios académicos, políticos y educativos alrededor del mundo. Durante este periodo han surgido múltiples enfoques del desarrollo que han trascendido del “mero mundo de las ideas para tener importantes implicaciones para el bienestar de las personas, en la medida en que distintas concepciones del desarrollo entrañan distintas estrategias de progreso” (Tezanos, 2013, p.14).

En este sentido, el discurso del desarrollo humano, desde diferentes enfoques, ha tenido un impacto directo sobre la manera en la que las personas ven e interpretan su realidad. A partir de los principios y valores que subyacen a dichos enfoques se han configurado las relaciones entre las personas, los demás seres vivos y la naturaleza. De ahí que, para algunos teóricos, el modelo de desarrollo que la humanidad ha adoptado durante los últimos años haya sido la

principal causa de la crisis social y ambiental por la que atraviesa actualmente el planeta Tierra (Boff, 1996).

Esta situación no es ajena al contexto educativo. Vivir y sentir la cotidianidad escolar a partir de un ejercicio reflexivo y propositivo, frente a la responsabilidad de nosotros los seres humanos para con el sufrimiento del otro, surge la necesidad de encaminar un proyecto investigativo que permita comprender las causas de los procesos de deshumanización en la escuela y a partir de este ejercicio, plantear orientaciones pedagógicas que trasciendan de los discursos teóricos a la transformación de la forma en la que vemos e interpretamos el mundo, hacia una actitud más solidaria y compasiva frente la vida en todas sus manifestaciones.

En consecuencia, caracterizar las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del Colegio El Porvenir IED, a la luz de los enfoques del desarrollo humano contruidos en diferentes contextos históricos y socio culturales, permitirá comprender las formas que favorecen o dificultan el desarrollo genuinamente humano de las niñas y niños de la institución.

En consonancia con Escobar (1996) el develamiento del desarrollo como discurso históricamente determinado apunta a *“liberar el campo discursivo para que la tarea de imaginar alternativas (al desarrollo) pueda comenzar”*; se trata de que *“el proceso de deconstrucción y desmantelamiento esté acompañado por otro análogo destinado a construir nuevos modos de ver y de actuar”* (p. 39)

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En la literatura es posible encontrar estudios que afirman que la crisis social y ambiental por la que atraviesa actualmente el mundo se debe a que el “modelo de sociedad y el sentido de la vida que los seres humanos proyectaron para sí, al menos en los últimos 400 años, está en crisis” (Boff, 1996, p.14). Enceguecidos por una idea de progreso, medida por el crecimiento material y económico, por la capacidad de producir y consumir, los seres humanos hemos maltratado severamente el planeta Tierra, poniendo en peligro nuestra vida y la de otras especies.

Existen cifras que evidencian los niveles de degradación social y la crisis de valores humanos desatada a nivel mundial, por la capacidad para la crueldad y el poder destructivo de los seres humanos. Al respecto Boff (1996) afirma que:

“El ser más amenazado de la naturaleza hoy día es el pobre. El 79% de la humanidad vive en el gran sur pobre; 1.000 millones de personas viven en estado de pobreza absoluta; 3.000 millones (de 5.300 millones) tienen una alimentación insuficiente; 60 millones mueren anualmente de hambre y 14 millones de jóvenes de menos de 15 años mueren anualmente a consecuencia de enfermedades derivadas del hambre. Frente a éste problema, la solidaridad entre los seres humanos es prácticamente inexistente.” (p. 13)

Esta problemática no es ajena al contexto en el que se desarrolla la presente investigación. El Colegio el Porvenir, sede B, jornada mañana, se encuentra ubicado en el sector suroccidental de Bogotá, en la localidad de Bosa, considerada como una de las localidades más

segregadas¹ de la ciudad(*Segregación Socioeconómica en el Espacio Urbano de Bogotá D.C, 2013*). De acuerdo con este estudio, Bosa es una de las localidades con mayor densidad de población, presenta hacinamiento, condiciones desfavorables en las viviendas, inseguridad y problemas de accesibilidad. En este informe también es posible encontrar algunas evidencias de la crisis ambiental, como “los malos olores, la producción y el inadecuado manejo de las basuras, junto a los altos niveles de contaminación del aire” (*SEUB, 2013, p.30*).

Las consecuencias de esta segregación reflejan la crisis social y humana por la que atraviesan actualmente las familias de los estudiantes del Colegio El Porvenir, sede B. Al respecto el Proyecto Educativo Institucional, PEI (2016), expone algunas de ellas, entre las cuales es posible encontrar: los altos índices de inseguridad ciudadana relacionados con tráfico y microtráfico de drogas, el surgimiento de grupos de limpieza social al interior del barrio, los conflictos juveniles en el ámbito escolar asociados con el “bullying”, “ciberbullying” y las barras futboleras.

A nivel nacional, la crisis social se manifiesta a través del conflicto armado, asesinatos, desapariciones, secuestros, falsos positivos, desplazamientos forzosos, entre otros. De acuerdo con Wilches-Chaux (1999) en Colombia se asesinan cuarenta mil personas al año, el secuestro es un negocio rentable, las cifras de desplazamiento forzoso superan el millón y medio de personas, y anualmente se destruyen más de medio millón de hectáreas de bosque. Desde 1999 hasta la fecha ya han pasado casi 17 años y los reportes siguen caracterizando a Colombia como uno de

¹ De acuerdo con el estudio (*SEUB, 2013*), la segregación es vista desde la perspectiva socioeconómica, sin desconocer la complejidad de formas (culturales, antropológicas, etc.) que presenta el fenómeno. (...) La raíz de la segregación es la mala distribución del ingreso que existe en el país. Si la concentración no fuera tan alta, la segregación sería menor.

los países más sangrientos de la historia contemporánea de América Latina (Grupo de Memoria Histórica, 2013). Pese a esto, paradójicamente Colombia aparece en el informe de desarrollo humano 2015 ocupando el puesto 97 entre 189, como uno de los países que alcanza un índice de desarrollo humano Alto.

Esta situación tiene un impacto directo a nivel distrital, por ejemplo, Bogotá es una de las principales ciudades receptoras de la población desplazada a nivel nacional, “de acuerdo a la información contenida en el RUV (Registro Único de Víctimas), con corte a 31 de diciembre de 2014, Bogotá D.C. ha recibido 496.837 personas desplazadas, y en particular, Bosa es una de las localidades con la mayor recepción de víctimas de desplazamiento forzado”(Informe Nacional del Desplazamiento Forzado en Colombia, 2015, p.230) , en muchas ocasiones estas son las familias que llegan a las escuelas.

De acuerdo con la caracterización realizada al interior del Colegio El Porvenir Sede B y al trabajo que ha desarrollado el Servicio de Orientación Escolar con los diferentes casos atendidos: las familias adscritas a la institución en un 97,8% hacen parte de la localidad Séptima de Bosa, pertenecientes a los estratos 1 y 2. Adicional e esto, el PEI (2015) describe que en esta institución, “un alto porcentaje de las familias de los estudiantes han sido víctimas del desplazamiento forzado y descomposición del núcleo familiar” (p. 9)

Las anteriores evidencias permiten vislumbrar que la degradación de la condición humana y la crisis² de los valores humanos tanto a nivel nacional como a nivel distrital tienen un

² Se entiende por crisis de los valores a la sustitución de los valores morales como el respeto, la solidaridad, el altruismo, etc., por antivalores como la competitividad, el consumo, el lucro al dinero, entre otros.

impacto directo sobre los contextos sociales y educativos de las niñas y niños de nuestro país. De acuerdo con Chaux (2013), las pandillas, las drogas y las armas representan “una problemática muy difícil de manejar exclusivamente desde la escuela, (...) el consumo de sustancias psicoactivas reportado por los estudiantes prácticamente se duplicó en cinco años” (p 40 - 41), y “(...) en las últimas décadas la edad de inicio de consumo de sustancias ilegales es cada vez más temprana” Camacho, Gaviria y Rodríguez, (2010) Citados por Chaux (2013, p.41).

Esta realidad se evidencia, de la misma manera, en la población en la que se desarrolla la presente investigación. De acuerdo con el Consolidado PI A Ciclo V (2016), los estudiantes del ciclo V³, del colegio El Porvenir, en su mayoría comprendidos en las edades entre 16 y 18 años, consideran que, entre los principales obstáculos que dificultan su desarrollo integral son: condiciones económicas, la falta de apoyo de los padres, el consumo de SPA, la inseguridad y el miedo al fracaso.

Sumado a esto, los altos índices de violencia familiar y escolar caracterizan nuestros tiempos, como tiempos de crisis generalizada, como tiempos de humanidad deshumanizada. Al respecto Chaux (2012), refiriéndose al estudio realizado en Colombia con 87.107 estudiantes de 885 escuelas de Bogotá y sus alrededores, afirma que:

“Cerca de uno de cada tres (estudiantes) reporta haber sufrido agresión física en el último mes.

Cerca de tres de cada diez admiten haber agredido físicamente a compañeros en el último mes.

Cerca de la mitad han sido robados dentro del colegio durante el último año. Uno de cada ocho en

El Salvador y uno de cada cuatro en Bogotá reportan que un compañero de curso trajo armas

³ De acuerdo con el proyecto de Reestructuración por Ciclos, el ciclo V está conformado por los estudiantes pertenecientes a los grados décimos y onces.

blancas al colegio en el último año. Uno de cada seis en El Salvador y uno de cada diez en Bogotá se sienten tan inseguros en el colegio que evitan pasar por ciertos lugares por miedo a ser atacados” (p. 31).

En concreto, en el ciclo V del Colegio El Porvenir Sede B, jornada mañana, de acuerdo con el Consolidado PI A Ciclo V (2016) realizado por el departamento de orientación: las familias temen a la inseguridad del sector, razón por la cual no dejan salir a sus hijos a los pocos espacios públicos más cercanos, debido a que en los alrededores del colegio se evidencian situaciones de riesgo como: microtráfico, robos y amenazas. De acuerdo con el PEI (2015), estas problemáticas son consideradas como “focos primordiales que requieren ser atendidos por las instituciones educativas mediante la implementación de un proyecto de **desarrollo humano** que contribuya a mejorar la calidad de vida de la comunidad” (p. 9).

Bajo esta perspectiva, la institución declara un proyecto de desarrollo humano que promueve la formación de un estudiante “con alto sentido de compromiso social y competente; (...) a través de la participación social, el consenso, el cuidado del ambiente natural y familiar, el sentido de pertenencia y la mediación como elementos esenciales en la educación del ser humano” (p. 10). De esta manera, el énfasis de desarrollo humano se convierte en prioridad en el diseño de los planes de estudios, los cuales en sus planteamientos deben establecer la relación entre los contenidos, las dimensiones del **desarrollo humano** y **valores humanos**.

No obstante, en esta institución es posible evidenciar que las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa carecen de los valores esencialmente humanos como el amor, la ternura y la compasión Boff (2012). En la cotidianidad escolar es

posible encontrar situaciones donde se naturalizan las agresiones físicas y verbales entre los diferentes miembros de la comunidad. La carencia de apoyo, atención, afecto y amor hacia la mayoría de los estudiantes, por parte de algunos docentes, directivos y padres de familia y el uso inadecuado de los recursos naturales, las basuras y el reciclaje, constituyen una muestra de la paradoja existente entre los planteamientos del PEI fundamentados en el **desarrollo humano** y la degradación humana y la crisis de valores por la que atraviesa actualmente la institución.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio el Porvenir IED, sede B, jornada mañana?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Caracterizar las concepciones sobre desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir, Sede B, jornada mañana, para comprender los procesos de deshumanización que allí se llevan a cabo y a partir de ello esbozar orientaciones pedagógicas que favorezcan los procesos de humanización en la escuela.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar las concepciones sobre desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V que, desde el paradigma antropocéntrico, dificultan los procesos de humanización en el Colegio El Porvenir IED.

2. Reconocer las concepciones sobre desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V que, desde el paradigma biocéntrico, favorecen los procesos de humanización en el Colegio El Porvenir IED.

3. Esbozar orientaciones pedagógicas que, desde el paradigma biocéntrico, fomenten el desarrollo humano de las niñas y niños de la institución.

1.3 Antecedentes del problema

La preocupación por el desarrollo humano, en la última década, se ha convertido en un factor común de las investigaciones realizadas en la gran mayoría de las instituciones educativas dedicadas a la producción y divulgación del conocimiento. Razón por la cual, luego de una revisión cuidadosa de la literatura en algunas de las universidades de la ciudad de Bogotá, fue posible encontrar un significativo número de producciones relacionadas con el tema de desarrollo humano y los valores humanos.

Sin embargo, dentro del período, e instituciones analizadas como fruto del filtro y categorías empleadas, no se identifican investigaciones que den cuenta de las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos, situación que justifica, en parte, el interés principal de esta investigación. Los hallazgos más relevantes los constituyen las producciones dedicadas estrictamente al diseño e implementación de estrategias educativas que pretenden contribuir al fomento de una concepción de desarrollo humano, previamente establecida por el grupo o colectivo de investigación en el que se inscriben.

Al respecto, Agudelo (2009) plantea que es posible identificar el desarrollo humano como:

“(…) un término que ha sido manipulado según los intereses de determinado grupo social o ente, pues, aunque sea un discurso moderno y se encuentre abanderado por importantes proyectos del territorio nacional a nivel educativo, no deja de ser homogenizante, coartador y paradigmático. No deja de ser un término descuidado y empleado para lucro económico y político, no deja de ser un discurso más, el que todos se apoyan pero que a la hora de llevarlo a cabo se olvida y queda en el papel, plasmado como utópicos programas educativos institucionales, que hablan de desarrollo humano, pero que amenazan los estudiantes con las notas, la disciplina (homogenizan y conductuan a los estudiantes bajo normas que reprimen, uniformizan, y niegan el desarrollo del humano)” (p.34)

Esta investigación se realizó en el municipio de San Joaquín, con niños de 8 a 12 años, de grado tercero, en la Institución Educativa Departamental San Joaquín. El Proyecto buscó contribuir al desarrollo humano de las niñas y los niños a partir de los deportes no convencionales. Argumenta la importancia de investigar sobre el desarrollo humano para la transformación del contexto escolar, planteando una conclusión que resulta importante para la presente investigación, en la que afirma que “un trabajo de desarrollo humano abre posibilidades para advertir y replantear aquellos currículos asignaturistas, desintegrados, cerrados donde se plantean unas relaciones de verticalidad entre docentes y estudiantes, donde no hay espacio para la investigación y la formación integral” (Agudelo, 2009, p. 48).

Por su parte, Romero (2005), Herrera (2008), Pardo, Bejarano y Cortés (2011) y Muñoz (2013), dando respuesta a los planteamientos del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional, se plantearon como objetivo “potencializar el proceso de desarrollo humano por medio del componente lúdico de la educación física con el fin de solventar o contrarrestar problemáticas de la cotidianidad que comprometan cambios a gran escala” (p. 42). Para ellos el desarrollo humano es entendido como el logro de un “tipo de ser humano y sociedad, con los que se compromete un proyecto educativo” (p. 41).

Los resultados de estos estudios demuestran que la concepción de desarrollo humano adoptada por sus autores, está sujeta al proyecto curricular en el que se inscriben. Sumado a esto, ninguna de estas revisiones centró su atención en las concepciones de desarrollo humano y valores humanos que tenían los individuos del contexto en donde se llevaron a cabo las investigaciones. Esta situación le da el valor de autenticidad a la producción que se pretende realizar en la presente investigación, en tanto pretende esbozar orientaciones pedagógicas a partir de la caracterización de las concepciones de desarrollo humano de los actores de una institución educativa del país.

Por otro lado, a nivel nacional, se encuentran investigaciones que, aunque no se ocupan específicamente por saber que piensan y que hacen los actores educativos con relación al desarrollo humano, si hacen referencia al significado que le atribuyen los estudiantes a conceptos relacionados con este tema. Tal es el caso de Franco (2009). *La bioética y la ética del cuidado para el desarrollo humano integral* quien, en el marco de sus estudios de maestría en Filosofía y

Ciencias Jurídicas, en la Universidad de Caldas, realiza un ejercicio de interpretación de los significados que otorgan estudiantes de pre y postgrado a los tópicos: la bioética, la ética del cuidado y el desarrollo humano.

Cabe mencionar que la investigación se realizó en dos grupos: el Grupo N° 1 conformado por estudiantes de pregrado de Trabajo Social, en su totalidad mujeres, de varios semestres; y el Grupo N° 2 con estudiantes de Maestría en Cultura y Droga: 4 mujeres y 4 hombres con formación de pregrado en Derecho, Educación, Psicología, Filosofía, Trabajo Social.

Con relación a los resultados obtenidos en la investigación, la autora afirma que “los estudiantes, tanto de pregrado como de postgrado, conciben el desarrollo humano integral como el acceso a los recursos necesarios para obtener una calidad de vida adecuada al desarrollo pleno y completo para que sea integral” (p.30).

Este estudio, además de brindar elementos de tipo teórico que pueden ser tenidos en cuenta en la elaboración del marco teórico de la presente investigación, a nivel metodológico, también aporta elementos que pueden ser útiles en la construcción del diseño de los instrumentos usados en la identificación de las diferentes concepciones de los actores educativos, en cuanto al desarrollo humano y los valores.

Con relación a los significados atribuidos por los estudiantes al desarrollo humano integral, la autora encuentra que los dos grupos coinciden en conceptualizar el desarrollo como el avance de la vida según los recursos para satisfacer las necesidades básicas y desarrollar al

máximo las potencialidades humanas. Es un resultado de importancia para la presente investigación en el sentido de que puede ser usado como antecedente para la definición de las categorías y subcategorías del análisis que se pretende realizar.

De la misma manera, Alvarado y Camargo (2006). *Concepciones y prácticas en el cuidado de la salud sexual y Reproductiva en jóvenes líderes de Bogotá. Escuela de liderazgo juvenil Fundación IMAGO*, dan cuenta de la articulación que existe entre las concepciones y prácticas de la salud sexual y reproductiva (términos relacionados con el concepto de desarrollo humano, en términos de la ética del cuidado) de 39 jóvenes (25 mujeres y 14 hombres) entre los 14 y 27 años de edad, pertenecientes a las diferentes localidades de Bogotá, asistentes al Diplomado de Gestión Cultural y Liderazgo Juvenil de la fundación IMAGO.

Dentro de los principales hallazgos, los autores encontraron que las prácticas realizadas por los participantes, resultaron ser coherentes con las concepciones expresadas, que se centran en aspectos físicos y materiales, como cuidado del cuerpo, la utilización de métodos anticonceptivos, la construcción de una imagen según el estereotipo de belleza y los medios económicos para alcanzarlos.

Sin embargo, el estudio concluye que “aún subsisten vacíos, temores, confusión, tanto en adultos, como en jóvenes, para concebir y vivir una sexualidad sana, responsable y satisfactoria” (p.62). Razón por la cual, se hace necesaria la ética del cuidado, como uno de los nuevos referentes por explorar y desarrollar para incrementar nuevas formas de vivir y convivir en nuestra sociedad.

En concreto, este estudio representa, a nivel metodológico, uno de los principales aportes para la presente investigación. A partir del enfoque cualitativo y del tipo de investigación descriptiva, diseña y aplica los instrumentos de recolección para la exploración y la descripción de las concepciones y prácticas de temas relacionados con el desarrollo humano, en un grupo de jóvenes dispuestos a aportar sus conocimientos frente a la investigación.

Para finalizar, los resultados presentados en este apartado permiten, por un lado, determinar la marcada tendencia de los estudios, por el diseño y la implementación de proyectos que contribuyen a una concepción de desarrollo humano, previamente establecida por el grupo de investigación en el que se inscriben. Por otro lado, fue posible identificar que, a la fecha de la revisión de los antecedentes, no se registraron estudios preocupados por desentrañar las principales causas de la actual crisis humana, en el marco del concepto del desarrollo. Este último hallazgo permite vislumbrar la necesidad de seguir profundizando en este concepto desde diferentes perspectivas. Por último, la revisión de estas investigaciones brindó elementos de carácter teórico y metodológico para ser usados en la presente investigación.

1.4 Justificación del problema

La crisis actual de los valores humanos, evidenciada en la vida familiar y escolar de las niñas y niños, exige prestar mayor atención a las causas que la generan, en otras palabras, se hace necesario profundizar sobre los procesos de deshumanización que actualmente se llevan a cabo en los centros educativos del país. De esta manera, conocer lo que piensan y hacen los actores

educativos sobre desarrollo humano y valores humanos, en la cotidianidad escolar constituye un aporte significativo para todos aquellos sectores preocupados por la degradación de la dignidad humana, ya que constituye un punto de partida para la formulación y transformación de propuestas pedagógicas que permitan contribuir en los procesos de humanización en la escuela y los espacios cotidianos.

En este sentido, identificar y caracterizar las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos de ciclo V, del Colegio el Porvenir IED, sede B, jornada mañana, en últimas, resultará ser útil, a nivel institucional, para, además de vislumbrar las experiencias significativas de construcción de lo humano, propiciar la implementación de proyectos educativos que contribuyan a un desarrollo genuinamente humano. El resultado de esta investigación permite contar con información verídica y a la vez rigurosa para tomar decisiones más efectivas que lleven a una mejor convivencia en los colegios y en la sociedad en general.

Como ya se vio en la revisión de los antecedentes, la gran mayoría de las producciones relacionadas con el tema de desarrollo humano y valores, interesadas principalmente por la promoción e implementación de prácticas educativas, se inscriben en una concepción previamente establecida de dichos conceptos y olvidan la importancia de conocer las causas que originan los procesos de deshumanización que se viven actualmente en la escuela. En su lugar, esta investigación, busca abordar esta problemática desde una mirada en la que se incorporé la voz de los actores educativos para que, a partir del conocimiento de estas causas se pueda construir una estrategia pedagógica que contribuya a formar y desarrollar procesos propiamente humanos en la vida escolar.

Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación que se pretende abordar en este proyecto, se enmarca dentro de un proyecto macro de investigación denominado: Concepciones y Prácticas sobre desarrollo humano y valores en las Instituciones Educativas, dirigido por el colectivo de desarrollo humano y valores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Por tanto, el desarrollo de ésta pregunta contribuirá en gran medida a la producción de conocimiento que ayude a visualizar y a caracterizar las concepciones que en las instituciones educativas existen en torno al desarrollo humano y los valores humanos, además de rescatar las experiencias significativas de construcción de lo genuinamente humano.

Por otro lado, el proyecto de investigación se encuentra vinculado al programa de formación docente adelantado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), que a través de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, brinda apoyo a las maestras y maestros para que profundicen sus estudios disciplinares y pedagógicos, con el fin de mejorar su desempeño profesional y realizar trabajos de innovación e investigación educativa que impacten los contextos específicos donde se desarrollen dichas experiencias.

De ahí que, la presente investigación permitirá: por un lado, entender algunas de las causas que generan las dificultades de convivencia a las que se encuentra sometida la institución, y por el otro, determinar las posibilidades que en ella se puedan encontrar, para llevar a cabo prácticas educativas alternativas que emprendan una lucha constante frente a los altos niveles de degradación humana.

En consecuencia, proponer orientaciones pedagógicas que posibiliten el desarrollo de lo genuinamente humano en la escuela, contribuirá en gran medida a estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad en general a reconocerse como seres pensantes pertenecientes a una trama de interrelaciones con los demás y su entorno. Es decir, como seres conscientes de la responsabilidad de sus actos para consigo mismos, los otros y el lugar donde vive.

2. MARCO DE REFERENCIA

Marco teórico

En el presente apartado se abordan teóricamente las categorías **concepciones, desarrollo humano y valores humanos**, con el fin de establecer un marco conceptual que permita identificar con claridad el enfoque desde el cual los actores educativos conciben estos conceptos.

Es importante aclarar que el acercamiento teórico al concepto de **desarrollo humano** implica tener en cuenta la variedad de construcciones epistemológicas que subyacen a él. Asimismo, es necesario comprender que estas definiciones han sido construidas en diferentes contextos históricos, culturales y sociales. Al respecto, Múnera (2007) afirma que el desarrollo es una “construcción socio-cultural múltiple, histórica y territorialmente determinada” (p.108). Lo que significa que no es posible encontrar una única definición del desarrollo humano que corresponda al pensamiento de un único autor.

De acuerdo con Tezanos (2013), el concepto de desarrollo ha sido el resultado de un debate filosófico asociado a la forma en la que los seres humanos vemos e interpretamos la realidad, es decir la forma en que nos concebimos a nosotros mismos a los demás y nuestro entorno. De ahí que, para identificar las concepciones de los actores educativos, en primer lugar, resulta necesario comprender los diferentes enfoques que se han construido alrededor de este concepto, así como los paradigmas en los que ellos se inscriben.

Al respecto, Múnera (2007) realiza una clasificación que resulta pertinente para entender las distintas definiciones de desarrollo y sus desplazamientos, las cuales, como ya se ha mencionado, han emergido a partir de unas condiciones particulares en momentos determinados. De esta manera, en su investigación aparece el desarrollo visto desde, tres enfoques: El enfoque convencional o clásico, el desarrollo a escala humana y el desarrollo como construcción socio-cultural múltiple.

Con relación al primer objetivo de la presente investigación, identificar las concepciones de desarrollo humano y valores humanos que, desde la visión antropocéntrica, dificultan los procesos de humanización en la escuela, los dos primeros enfoques propuestos por Múnera (2007): el enfoque convencional y el enfoque de desarrollo a escala humana, constituyen el piso epistemológico sobre el cual se realiza el análisis de la primera parte de este estudio. En este punto, vale pena aclarar que, en el marco del enfoque de desarrollo a escala humana, se relacionan la teoría de Necesidades y la de Capacidades como elementos subcategoricos de éste.

En cuanto al segundo objetivo, los planteamientos propuestos por Leonardo Boff, Gustavo Wilches-Chaux, Erich Fromm y Antonio Elizalde, constituyen el marco referencial a partir de cual se caracterizan las concepciones de desarrollo humano asociadas al paradigma biocéntrico. Desde esta perspectiva, la categoría de desarrollo humano es presentada a partir de un diálogo teórico entre las posturas planteadas por cada uno de estos autores. A continuación, se presenta una matriz categorial que relaciona los enfoques mencionados, con sus respectivos autores, usados durante el análisis (tabla 1). Para ver la operacionalización y los indicadores de cada una de las categorías ir al Anexo 2.

Tabla 1. Matriz de categorías y subcategorías

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS							
			OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARADIGMAS Y ENFOQUES		DESARROLLO HUMANO	VALORES HUMANOS
Caracterizar las concepciones sobre desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir, Sede B, Jornada mañana, que favorecen o dificultan el desarrollo genuinamente humano de las niñas y niños de la institución.	DESARROLLO HUMANO Y VALORES HUMANOS	CULTURA	ANTROPOCÉNTRICA	TENER	ENFOQUE ECONÓMICO	Poseer <i>ERICH FROMM</i>	Individualismo <i>ANTONIO ELIZALDE</i>
					<i>ERICH FROMM MARIA CECILIA MUNERA</i>	Subsistencia <i>MANFRED MAX NEEF</i>	
					ENFOQUE DE NECESIDADES	Protección <i>MANFRED MAX NEEF</i>	Consumo <i>ERICH FROMM</i>
					<i>MANFRED MAX NEEF MARIA CECILIA MUNERA</i>	Oportunidad <i>AMARTYA SEEN</i>	
			ENFOQUE DE CAPACIDADES				
			<i>AMARTYA SEEN MARTHA NUSSBAUM</i>				
		BIOCÉNTRICA	SER	OTROS ENFOQUES	<i>LEONARDO BOFF ERICH FROMM GUSTAVO WILCHES CHAUX ANTONIO ELIZALDE HUMBERTO MATURANA</i>	Cuidado esencial <i>LEONARDO BOFF</i>	Amor <i>HUMBERTO MATURANA</i>
						Identidad <i>GUSTAVO WILCHES CHAUX</i>	Ternura <i>LEONARDO BOFF</i>
						Otredad <i>ANTONIO ELIZALDE</i>	Compasión <i>LEONARDO BOFF</i>

Concepciones:

La primera categoría escogida es concepciones, en tanto el objetivo general de la presente investigación es caracterizarlas, se hace necesario aclarar qué se entiende por las mismas y qué factores o elementos se relacionan con su categorización.

En términos generales, hablar de concepciones puede resultar problemático pues, se trata de una noción difusa e, incluso, ambigua. Así, por ejemplo, se encuentra que el término concepción, en tanto está relacionado de forma estrecha con los ‘conceptos’: “significa una complejidad: relaciones conceptuales, experiencias universales, evolución y desarrollo, y experiencias institucionales” (Quiceno, 2003, p. 133). En este sentido, responde a una formación en un área o campos específicos, y pertenece a un umbral epistemológico atravesado por procesos científicos.

De otra parte, se encuentra una aproximación al término concepciones que permite relacionarlo con ideas previas o nociones, entendidas como las estructuras que constituyen el conocimiento y experiencia personal de los seres humanos. Desde esta línea, de acuerdo con Bello (2004), “son construcciones que los sujetos elaboran para dar respuesta a su necesidad de interpretar fenómenos naturales o conceptos científicos, y para brindar explicaciones, descripciones o predicciones” (p. 15).

Desde esta perspectiva, Thompson (1992) define una concepción como aquella estructura mental de carácter general que contiene: “creencias, significados, conceptos, reglas, imágenes mentales y preferencias conscientes o inconscientes” (Restrepo; Torres, 2006, p. 42). Además,

plantea que una de sus características es su capacidad para ser considerada desde diversos grados de convicción y no siempre ser consensuadas. Es posible, a partir del trabajo de este autor, asociar las concepciones a un conjunto de ideas personales, las cuales, de una forma u otra, se encuentran relacionadas con un saber particular y no necesariamente a conceptos propiamente dichos pues, estos se encuentran incluidos en las estructuras mentales de carácter general representadas por las concepciones.

De esta manera, a pesar de ser construcciones de naturaleza personal, las concepciones o ideas previas se constituyen como universales y –en ocasiones- son resistentes al cambio pues, persisten a pesar de años de escolarización. Para efectos de la presente investigación, se tomará la definición realizada por Buendía et al. (1999) quienes la definen como: “una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes e inconscientes, que tiene su origen en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales” (p. 137). Así, se tiene que toda concepción incluye aspectos de orden cognitivo, afectivo-emocional, contextual, y sociocultural.

Desarrollo humano y valores humanos

Los seres humanos somos el resultado de un proceso histórico, social, biológico y cósmico, heredamos un sistema cultural construido por nuestra especie durante miles de millones de años, nuestros antepasados se han encargado de conservar generación tras generación los imaginarios que se han considerado necesarios para la preservación de la vida humana. Sin

embargo, muchos de estos imaginarios que en algún momento sirvieron para preservar la vida, hoy la están poniendo en peligro (Martínez, 2012).

Estos imaginarios han sido elaborados a partir de diferentes intereses individuales y colectivos, definen la manera en la que nos concebimos a nosotros mismos, a los demás y a nuestro entorno. En general, precisan la forma en la que vemos e interpretamos el mundo y son la base de las significaciones más profundas de la vida social Martínez (2012). De acuerdo con Boff (1996), quien adopta la definición de Thomas Kuhn de paradigma (visión de mundo y valores), son estos imaginarios los que establecen una forma de comunicación dialogal con la totalidad de los seres y sus relaciones (p.25).

Al respecto, es posible identificar dos paradigmas, cada uno, con un respectivo sistema de valores y creencias, que ilustran esta situación. El primero, fundamentado en el pensamiento hegemónico de occidente, hace referencia a la visión **antropocéntrica**, simplificada y reduccionista de la realidad que desconoce las relaciones existentes entre todos los seres vivos y su entorno. El segundo paradigma, que actualmente emerge como una oportunidad para superar las consecuencias generadas por el primero, es el llamado **biocéntrico** o complejo, que defiende la idea de que el ser humano es parte de la naturaleza y, junto a ella, un convidado más a participar en la inmensa comunidad de vida (Boff, 2017).

Antropocentrismo

A la luz de este primer paradigma, la concepción del ser humano como “maestro y propietario de la naturaleza”, al decir de Descartes, se hizo hegemónica. De ahí, que el ser

humano vea a la naturaleza desde afuera, no sintiéndose parte de ella sino encambio su dueño y señor. Está en la raíz del antropocentrismo moderno (Boff, 2017, p.1), no posee el más mínimo respeto por los demás seres vivos, ni siquiera por los seres de su misma especie. Esta forma de pensamiento refuerza la convicción de que los seres humanos constituimos la razón de ser y el fin último del **universo** y del planeta que ocupamos y deseamos conquistar.

De esta manera, como lo afirma Wilches-Chaux (1999), hemos perdido la consciencia de las interacciones y de las mutuas dependencias entre unas especies y otras, entre los seres vivos y demás elementos que conforman el ambiente. (p.23). En consecuencia, esta visión simplista y fragmentada del mundo ha logrado separar al ser humano de los demás y de su entorno, **individualizándolo** y alimentando su egoísmo.

Para el ser humano, la otredad es considerada su principal enemigo, tal cual como en el *juego suma cero* que plantea Elizalde (2003): “si alguien gana es porque el otro pierde” (p.74). De ahí la naturalización de la ley del más fuerte sobre el más débil, pues todo lo que le rodea, vivo o no vivo, debe ser dominado y utilizado para su beneficio. El ser humano se ha convertido, en palabras de Boff, en el “Satanás de la tierra” generando una crisis social y ambiental que pone en peligro la existencia de la vida en todas sus manifestaciones.

Al respecto, Wilches-Chaux (1999) afirma que “nuestra especie ha adquirido no solamente la condición de plaga, sino de la más destructiva de cuantas plagas han existido o existen hoy sobre el planeta” (p.21). Afirma que estamos drogados de antropocentrismo y que “al igual que sucede con los alcohólicos o con los drogadictos, el primer paso hacia la curación

consiste en que adquiramos conciencia de nuestro carácter de plaga y que aprendamos a reconocer el impacto negativo de nuestras acciones y de nuestra manera de concebir el mundo, tanto sobre los demás seres vivos como sobre el planeta entero” (p.25).

Desde esta perspectiva, la crisis ambiental que actualmente vive el planeta Tierra es la manifestación de una profunda crisis de sentido que está viviendo la humanidad. Para Elizalde (2003), dicha crisis de sentido “se manifiesta por una parte como una crisis de las formas como percibimos la realidad, esto es las cosmovisiones, paradigmas o matrices epistémicas desde las cuales hemos construido nuestra interpretación del universo” (p.100). De ahí la necesidad de crear nuevas matrices epistémicas, nuevos paradigmas, nuevas percepciones.

Sobre el concepto de desarrollo humano

Para entender las diferentes nociones construidas, social, cultural e históricamente, sobre el desarrollo humano, es necesario comprender primero el concepto de desarrollo, cuyos orígenes se sitúan en el campo de la biología y la economía; no obstante, es preciso advertir su extrapolación a diferentes estudios y análisis de naturaleza social. Pues, el concepto de desarrollo humano no es más que una adecuación del discurso del desarrollo a las necesidades específicas de un contexto social y económico.

Desde el campo de la biología se entiende el desarrollo como el tránsito de una situación inicial, en la que se encuentran las potencialidades y posibilidades de cambio, a otra final Múnera (2007); como el proceso de cambio desde un estado actual de las cosas hacia un estado

utópico e ideal. La extrapolación de este enfoque a los procesos sociales y económicos da explicación al hecho de que el asunto del “desarrollo” sea asumido como el Norte de la humanidad. En consecuencia, el Sur es concebido como el estado inicial del proceso, es decir, como un estado de subdesarrollo de una sociedad, que tiene como horizonte el desarrollo determinado por agentes externos a ella.

El concepto del “subdesarrollo” fue usado, bajo una perspectiva que pretendía erradicar la pobreza, en el año 1949, por Harry S. Truman, quien en su discurso inaugural como presidente de EE.UU. definió a los países más pobres como áreas subdesarrolladas: “Debemos embarcarnos en un nuevo programa que haga disponibles nuestros avances científicos y nuestro progreso industrial para la mejora y crecimiento de las áreas subdesarrolladas” (Citado por Tezanos al. 2013, p.14).

En este momento se consideró que la solución a la crisis social radicaba en que cada país, a través de sus propios esfuerzos, produjera “más alimentos, más vestido, más materiales para sus casas y más potencia mecánica para aligerar sus cargas” (Truman, 1949, citado por Tezanos al. 2013, p.14). De esta manera, el concepto de desarrollo empezó a influir directamente sobre la vida social y económica de los seres humanos. El programa propuesto por el gobierno de Truman dio paso a la constitución de un modelo de desarrollo íntimamente asociado a la idea de progreso, medido a través del crecimiento material y económico de la población.

A la fecha, ha pasado más de medio siglo, desde el momento en que se empezó a implementar este modelo, y aún no se observan los resultados esperados en la mayoría de los

países. Todo lo contrario, los estudios revelan que las consecuencias de adoptar este modelo sin tener en cuenta las condiciones particulares del contexto han sido devastadoras: aumento de la pobreza, desertización, deforestación, sobrepoblación, desigualdades sociales, violencias múltiples, infelicidad, concentración de la riqueza, aumento de la brecha entre ricos y pobres (Boff, 2011, p.42).

De acuerdo con Arturo Escobar, (1996) el desarrollo fue una respuesta del modelo capitalista a la problematización de la pobreza en los países afectados por la Segunda Guerra Mundial. No obstante, el modelo utilizado como estrategia para intervenir la pobreza en este contexto particular, se propagó a nivel mundial bajo el precepto de que el desarrollo es un estado alcanzado que se mide a partir de parámetros de validez universal, en su gran mayoría de orden cuantitativo (Múnera, 2007).

De esta manera, se volvió hegemónica la concepción del desarrollo, entendido como un proceso que debían iniciar todos los países del Sur pobre (subdesarrollados), para igualar las condiciones sociales, políticas y económicas de los países desarrollados, considerados el Norte de la humanidad. No obstante, Múnera (2003), haciendo referencia al texto *El desarrollo del Subdesarrollo* de Adré Gunder Frank, afirma que:

“el subdesarrollo es un resultado histórico directo de la dominación y del desarrollo capitalista y no de una fase de un proceso, por la que pasaron los países desarrollados.

Desarrollo y subdesarrollo no son dos fases sucesivas, sino partes de una totalidad mundial, en donde lo condicionante del subdesarrollo es el desarrollo de los países del centro” (p.52).

De ahí que se considere, para el caso de América Latina, que el subdesarrollo no es una etapa en el camino del desarrollo, sino más bien el resultado histórico del desarrollo ajeno. (Galeano, 2009). El desarrollo no es más que una construcción de un discurso históricamente determinado (post - guerra) Escobar (1996), alrededor del cual se consolidó un modelo de sociedad inspirado en teorías y modelos de crecimiento, que niega la diversidad y desconoce el carácter multidimensional del ser humano.

Enfoque de crecimiento económico (clásico o convencional)

Si yo soy lo que tengo, y si lo que tengo se pierde, entonces ¿quién soy? (Fromm, 1996, p.63)

En este contexto surge el enfoque económico del desarrollo, basado fundamentalmente en la preocupación por el crecimiento, como un fin en sí mismo. A la luz de este enfoque, el componente humano del desarrollo se restringe a la consideración del ser humano como un factor determinante del crecimiento; por ello, “se concentra en la identificación de cualidades y potencialidades que aportan a éste proceso. Dicho conjunto de elementos hace que se considere al ser humano como “capital”, es decir, como factor que incide en el crecimiento”. (Múnera, 2007, p.114)

Bajo esta perspectiva, las necesidades humanas son satisfechas fundamentalmente con bienes materiales; mientras más se posea, mayor será la realización humana. “Más es mejor”, entre mayor sea el número de bienes producidos, de recursos explotados y de ganancias obtenidas, mejor será la calidad de vida de las personas y en consecuencia mayor su nivel de

desarrollo. El consumo se ha establecido como la religión dominante en la que “poseer y lucrar se constituyen como derechos sagrados e inalienables del individuo” (Fromm, 1996, p.40).

De ahí que, las personas que tienen mayor número de propiedades sean admiradas y consideradas como superiores. Bajo esta lógica, el deseo de adquirir y poseer se extrapola no solo a los bienes materiales, sino también a los seres vivos y la naturaleza en general. En la cultura patriarcal, para satisfacer este deseo, “hasta el hombre más miserable de las clases más pobres puede ser propietario de su esposa, de sus hijos, de sus animales, y cree ser su dueño absoluto” (p.41).

A partir de la idea de progreso íntimamente asociada al crecimiento ilimitado, material y económico, los seres humanos hemos configurado un modo de existencia que Fromm (1996) ha llamado el *modo de tener*. Para este autor, en el modo de existencia de tener, la relación del ser humano con el mundo es de posesión y propiedad, éste desea convertir en su propiedad todo el mundo y todas las cosas, incluso a sí mismo.

En consecuencia, las relaciones humanas se han limitado a la dimensión económica. En la convivencia, el otro es concebido como un enemigo o como un recurso a utilizar para beneficio propio. Se desconoce la responsabilidad que tiene el ser humano con sus acciones para consigo mismo, los demás y el entorno. Por el contrario, el individualismo, el consumo y la insensibilidad, factores característicos de una visión antropocéntrica del mundo, se han instaurado como valores “humanos”, generando una crisis social y ambiental que ha degradado la condición humana, maltratando severamente el planeta Tierra, poniendo en peligro nuestra

vida y la de otras especies. Al respecto, López y Giraldo (1991), citado por Múnera (2007) afirman que:

“el tema del mercado tiene relación muy estrecha con el deterioro del medio ambiente. La contaminación no solo infesta al aire, a los ríos y a los bosques, sino a las almas. Una sociedad poseída por el frenesí de producir más para consumir más tiende a convertir las ideas, los sentimientos, el arte, el amor, la amistad y las personas mismas en objetos de consumo” (p.32)

En conclusión, el enfoque del desarrollo económico no plantea el problema de la gran mayoría de la población, ni tiende a resolver la pobreza, ni la gran brecha que existe en la sociedad. No es por tanto una propuesta que se oriente al ser humano como tal y busque su bienestar, sino que –al igual que otras estrategias- dirige su atención hacia la reactivación de la economía y por ello al crecimiento económico. (Múnera, 2007, p.91)

En su lugar, durante las últimas décadas han surgido nuevos enfoques de desarrollo que han intentado superar la dimensión económica, mostrando preocupación por el carácter social, político, emocional y afectivo del ser humano. De esta manera, el concepto de desarrollo adquiere un nuevo carácter multidimensional y con el advenimiento de estos enfoques, el discurso del desarrollo empieza a adoptar la categoría de “Desarrollo humano”.

Entre estos enfoques es posible destacar, por un lado, el trabajo realizado por Max Neef, Elizalde y Hopenhayn. (1993) quienes apoyados en los planteamientos de Marx y Maslow, plantearon una propuesta de desarrollo que se enfoca en la satisfacción de las necesidades humanas, consideradas estas como, finitas, pocas, y clasificables. En este enfoque el ser humano

ya no es concebido como factor de crecimiento, sino como el principal beneficiario del proceso del desarrollo, incluso de los resultados del crecimiento económico.

Por otro lado, pero con planteamientos no divergentes, surge el enfoque de las Capacidades propuesto por Sen (1998), en el que, al igual que para el enfoque de necesidades, el ser humano es ubicado en el centro del desarrollo. Desde este enfoque, Sen (1998) propone el desarrollo como un proceso (multidimensional) de ampliación de las capacidades humanas. No obstante, vale la pena aclarar que, al igual que en el enfoque tradicional, en este enfoque, el desarrollo es concebido como un “proceso inagotable”, en el que no existe una meta final, sino una senda de progreso. Mientras que para el enfoque económico el desarrollo se logra avanzando en las transformaciones estructurales, en éste se realiza potenciando las capacidades humanas. De ahí que, en este enfoque, la noción de “proceso” siga siendo un elemento consustancial al concepto de desarrollo humano.

A continuación, se presentan las características principales de cada uno de estos dos enfoques.

Enfoque de necesidades

“La economía está para servir a las personas y no las personas para servir a la economía”
(Max Neef, 1993, p.46)

Uno de los trabajos más relevantes para este enfoque fue publicado por Max Neef et al. (1986), quienes propusieron una teoría de las necesidades humanas y una concepción del

desarrollo que rompe radicalmente con las visiones dominantes que lo hacen análogo al crecimiento económico. De esta manera la creencia de que las necesidades humanas se satisfacen fundamentalmente con bienes materiales, instaurada por el enfoque tradicional, fue superada por los planteamientos de estos autores, quienes proponen un carácter multidimensional para concepto del desarrollo. Al respecto, Múnera (2007) afirma que:

“la relación entre el desarrollo y las necesidades humanas tomó otro giro con la teoría del “Desarrollo a Escala Humana” propuesta por el grupo del CEPAUR, coordinado por Manfred Max Neef. Si bien, esta propuesta se basa en los presupuestos de que el desarrollo debe apuntar a la satisfacción de las necesidades humanas, la manera como estas se reconceptúan permite romper algunos paradigmas clásicos del desarrollo (entre ellos el paradigma del “crecimiento económico” y el paradigma del “más es mejor”) y permiten dimensionar el desarrollo de otra manera. (p.103)

Uno de los aportes más significativos de Max Neef et al. (1986) para este enfoque, es la posibilidad de desagregar las necesidades a múltiples criterios, según categorías existenciales o humanas y según categorías axiológicas. Por un lado, las categorías existenciales definen como necesidades básicas las siguientes: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. El planteamiento de todas estas necesidades como básicas, sugiere que la calidad de vida de las personas dependa de la satisfacción de cualquiera de ellas, superando la visión del enfoque económico que la reduce a la dimensión económica.

Por su parte, como categorías axiológicas, estos autores establecen: ser, tener, hacer y estar. La comprensión de estas categorías es importante, ya que sugieren que no siempre se requieren bienes u objetos materiales para la satisfacción de las necesidades humanas (Múnera (2007).

De hecho, Max Neef et al. (1986) proponen una matriz en la que combinan ambas categorías de necesidades – axiológicas y existenciales – donde se desglosan los respectivos satisfactores (Ver anexo 01. Matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef et al). En cada celda los autores enumeran algunos satisfactores pertinentes al cruce en cuestión. Para la presente investigación se centrará la atención únicamente en las categorías axiológicas de **subsistencia** y **protección** (Ver anexo 03 Matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef et al. según categorías existenciales de subsistencia y protección).

Es importante aclarar que, en este enfoque, las necesidades se diferencian de los satisfactores y los bienes. Según Elizalde (2003), las necesidades humanas son algo que nos constituye como humanos, que está impreso en nuestra naturaleza; por otra parte, los bienes son algo, que al igual que los satisfactores, producimos culturalmente. No obstante, de acuerdo con este autor, el problema que tienen los bienes es que tienen un límite o umbral impuesto por su materialidad, que es lo que olvidan quienes conciben desarrollo como crecimiento.

Por esta razón, siendo las necesidades algo que fundamentalmente nos es dado, por más que queramos no las podemos modificar, de la misma manera que no podemos modificar nuestros sistemas biológicos, porque ellos hacen parte de la vida. De ahí que los autores de este enfoque afirmen que las necesidades humanas fundamentales son universales, es decir, son y han

sido las mismas para todos los seres humanos a lo largo de la historia y de las culturas (Elizalde, 2003, p.60)

Enfoque de capacidades

“El desarrollo humano es un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos [...] exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad”

(Sen, 2000, P.19)

A partir de la crítica realizada por diferentes teóricos al carácter unidimensional (económico) del enfoque del desarrollo tradicional, surge un enfoque que concibe el desarrollo como un proceso de expansión de las capacidades humanas.

Desde esta perspectiva, el bienestar de las personas medido por el enfoque tradicional, a partir del crecimiento económico, ahora se asocia al impacto que tienen, sobre ellas, los factores sociales y políticos del contexto. Para Bauer (1957) citado por Tezanos (2013), el principal objetivo y criterio del desarrollo consiste en “[...] la ampliación del rango de opciones, esto es, el aumento del espectro de alternativas efectivas a disposición de las personas” (p.26). De ahí que calidad de vida pasara de ser un concepto estrictamente determinado por el factor económico a adquirir un carácter multidimensional.

De acuerdo con Sen (1998) citado por Bedoya (2010):

“este enfoque define el desarrollo humano como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas, es decir, la diversidad de cosas que las personas

pueden hacer o ser en la vida, y las libertades para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación, a una vida digna, y a participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que los afecten” (p.280).

En este sentido, las oportunidades que tienen las personas, de acuerdo con Sen (2000), son la base de la “libertad de acción y de decisión que tienen los individuos, dadas las circunstancias personales y sociales” (p. 33). Este enfoque, desde las **oportunidades**, concede especial atención a la expansión de las capacidades de los individuos para llevar el tipo de vida que valoran. Estas capacidades pueden aumentarse por medio de medidas públicas, como el advenimiento de instituciones que asumen la responsabilidad de ofrecer las oportunidades y garantizar las libertades para que las personas desarrollen sus capacidades.

Por su parte, en el informe del desarrollo humano de 1990, se especifica que el desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las **oportunidades** de las personas. Disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente, son tres de las más esenciales. De modo que, el analfabetismo y la falta de información son concebidos como los factores que más se oponen al desarrollo humano de las personas y por tanto a los que más se les debe prestar atención.

En este sentido, las Instituciones Educativas juegan un papel importante frente a las oportunidades que tienen las personas para acceder al conocimiento y a partir de ello elegir la clase de vida que ellas mismas consideren valiosa. De acuerdo con Córdoba (2006), las capacidades educativas promueven otras capacidades. Por ejemplo, la capacidad que tienen las personas de acceder al conocimiento desde las Instituciones Educativas, a su vez desarrolla la

capacidad que tienen las personas de tener acceso a los recursos necesarios para lograr una vida decente.

Respecto a esta última idea, Córdoba (2006) asegura que, “la educación «libera» ciertas aptitudes convirtiéndolas en capacidades para funcionar” (p.374). En nuestra cultura, la educación es concebida como una oportunidad de mejorar la libertad futura de las personas. A partir de los planteamientos del enfoque de capacidades, la educación mejora la cualificación de las personas en el mercado del trabajo y por tanto aumenta la oportunidad de mejorar su calidad de vida en términos del crecimiento material y económico, usado para la satisfacción de sus necesidades básicas.

Otra consecuencia importante, de la responsabilidad que tienen las instituciones de ofrecer las oportunidades y garantizar las libertades para que las personas desarrollen sus capacidades, es la referida a la inmunidad que tienen las personas frente a las posibles interferencias de otras. De acuerdo con Sen (2000):

“el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistémicas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos” (p.19).

En consecuencia, la mayor parte de la existencia social se ha constituido culturalmente sobre la base del establecimiento de procesos de institucionalización de las relaciones humanas, con la creación de diversas normas y pautas de conducta se han regulado los ámbitos de

actuación de las personas, gran parte de ellas reforzadas por diferentes grados diversos de control social. De acuerdo con Elizalde (2003), lo anterior implica la casi absoluta desaparición de la gratuidad en esas formas de relación entre las personas. Al respecto, este autor afirma que:

“el mundo que tenemos nos provee de muchísimos descubrimientos, encuentros y creaciones pero no todos son originales, verdaderos y profundos. Y sólo en la gratuidad o mediante la gratuidad es posible el encuentro verdadero, el descubrimiento profundo, la creación original. Únicamente en un ámbito de relaciones donde no prime la obsesión por la eficiencia, por la competencia, por el logro y por el rendimiento será posible el surgimiento sinérgico de lo gratuito, de lo inefable y de lo que probablemente muchos sentimos como lo más propiamente humano: la ternura y la compasión” (p.81)

Con relación a los tres enfoques presentados – económico, necesidades y capacidades- es posible concluir que: primero, en el enfoque tradicional los seres humanos son concebidos como un recurso a desarrollar para aumentar las posibilidades de producción material y económica. Segundo, en el enfoque de las necesidades el desarrollo humano tiene que ver con la satisfacción de las necesidades fundamentales, consideradas como finitas, intrínsecas y universales para todos los seres humanos. Y tercero, el enfoque de capacidades “centra su atención en la capacidad –la libertad fundamental- de los individuos para vivir la vida que tienen razones para valorar y aumentar las opciones reales entre las que pueden elegir”. (Sen, 2000, p.350)

En general, para los tres enfoques la humanidad se encuentra en el centro del escenario del concepto de desarrollo, desconociendo la trama de relaciones que existe con los demás seres vivos y su entorno. El compromiso con la biodiversidad del planeta deriva exclusivamente de que “sabemos o presumimos que en ella existen múltiples recursos para la satisfacción de las

necesidades presentes o futuras de la especie humana” (Wilches-Chaux, 1999, p.57). De ahí que, se pueda concluir que los tres enfoques se encuentran inscritos en la cultura antropocéntrica de occidente que ha dominado gran parte del mundo, donde el utilitarismo, la insensibilidad, el individualismo y el consumo se han constituido como valores inalienables.

En consecuencia, la ausencia de una ética de respeto a la vida en todas sus manifestaciones, ha generado una crisis no solo de los paradigmas de desarrollo sino también de los paradigmas de pensamiento. De acuerdo con Elizalde (1995) citado por Múnera (2007) “parece fundamental, por lo tanto, reconceptualizar la noción de desarrollo, estableciendo ciertas distinciones necesarias que permitan recuperar un concepto que al irse cargando de tantos sentidos se ha ido vaciando de contenido” (p.99).

En este contexto, Escobar (1996) plantea que el develamiento del desarrollo como discurso históricamente determinado apunta a “*contribuir a liberar el campo discursivo para que la tarea de imaginar alternativas (al desarrollo) pueda comenzar*”; se trata de que “*el proceso de deconstrucción y desmantelamiento esté acompañado por otro análogo destinado a construir nuevos modos de ver y de actuar*” (p. 39)

Biocentrismo

“Es importante darse cuenta de que la manera en que hemos sido enseñados a percibir nuestro mundo no es la única, y que es posible abrirse a ver más allá de las “verdades” de nuestra cultura”.

(Lakoff y Johnson (1995), citado por Elizalde (2003), p.49)

De acuerdo con Boff (1996), hoy no son solo los pobres lo que deben ser liberados de la cautividad de un modelo de desarrollo que les niega la dignidad, dilapida sus recursos y quiebra el equilibrio construido con gran sabiduría a lo largo de 15.000 millones de trabajo cósmico. Dicho modelo ha sido configurado a partir de una concepción antropocéntrica del mundo, de ahí que, sea necesario el surgimiento de un nuevo paradigma, una nueva forma de ver e interpretar el mundo, pues la actitud de estar sobre las cosas y de dominarlo todo, nos está convirtiendo en dominados y sometidos a los imperativos de una Tierra degradada.

Cada cultura organiza su modo de valorar, de interpretar y de intervenir en la naturaleza, en el hábitat y en la historia (Boff, 1996). Por su parte, el modelo **biocéntrico** ha desplazado del centro del paradigma antropocéntrico al ser humano, para colocar la vida como valor fundamental y transversal. La visión de que el hombre es solo un organismo en el ambiente, que está por encima y por fuera de la naturaleza, es sustituida por la visión **biocéntrica** que entiende al hombre como un ser integrado totalmente en la naturaleza puesto que él mismo es naturaleza.

De acuerdo con, Elizalde (2003) la ética universal del **biocentrismo** tiende a la superación de la barrera del derecho al respeto, a la libertad y a la vida, limitada sólo a los seres humanos, ampliándola a los miembros de las otras especies vivas. Para este autor, toda violencia y toda injusticia surgen de la incapacidad del ánimo humano de compartir el sufrimiento ajeno. “La indiferencia hacia el dolor y la muerte de otras formas de vida a las cuales se mata, para disfrutar y utilizar en beneficio propio, torna insensible al ser humano al sufrimiento y muerte de sus mismos semejantes: los otros humanos”. (p. 44)

En general, frente a la crisis actual por la que atraviesa la sociedad y el mundo resulta inevitable una aproximación profundamente crítica a la forma como pensamos y sentimos el mundo que nos rodea. En otras palabras, es necesaria una redefinición de la cultura antropocéntrica, que se dirija hacia una biocéntrica que, en lugar de concebir el bienestar humano aisladamente, a costa del beneficio de los demás seres vivos existentes en la Tierra, conciba a la Tierra entera como un ser vivo, de la cual los seres humanos somos el sistema nervioso, senestesia y consciencia (Chaux, 1999, p.31)

Otros enfoques. Otras formas de ver, interpretar, sentir y amar el mundo.

“¡El universo encendido por miles de galaxias de miles de millones de estrellas! yo miro ese universo y soy el universo que se mira, la finísima retina del universo, mirándose a sí misma, eso somos”

Ernesto Cardenal

En coherencia con el principio hologramático propuesto por Morin (1988), en el cual no sólo la parte está en el todo, sino el todo está en la parte, surge un nuevo paradigma de “religación con la naturaleza” teorizado por Boff (2002), quien a partir de la idea de cuidado sugiere un nuevo enfoque que vuelve a relacionar al ser humano con la naturaleza, devolviéndole su sentido de pertenencia a ésta y dotándolo de conciencia frente al vínculo existente entre todos sus elementos.

De acuerdo con Santos (2011), “la grave destrucción que sufre la Tierra, observable no solamente en la degradación y destrucción de la naturaleza, sino además en la carestía en la que viven las dos terceras partes de la humanidad” (p.244), ha generado en el pensamiento de Boff,

el surgimiento de un instrumento de transformación que pretende superar la crisis social y ecológica por la que está atravesando el mundo. Para Boff, (2002) este instrumento lo constituye la idea de cuidado, concebida como una actitud esencial del ser humano hacia sí mismo y el mundo.

Sus planteamientos acerca de esta idea, están basados en la concepción del cuidado propuesta por el filósofo Martín Heidegger, quien define este concepto como “una actitud fundamental, un modo-de-ser mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud” (Boff, 2002, p.73). Al respecto, Boff (2002) afirma que hay dos maneras básicas de “*ser en el mundo*”, a partir de las cuales emerge el proceso de construcción de la realidad humana: el trabajo y el cuidado.

Por su parte, el *modo de ser en el mundo* por medio del trabajo se da en la forma en la que los seres vivos inter-actúan e intervienen en la naturaleza. Este modo puede tener repercusiones positivas, como en el caso de las plantas y los animales quienes trabajan con el medio a través del intercambio de la información necesaria para su supervivencia. Sin embargo, en caso del ser humano, “el predominio de la razón instrumental-analítica, como herramienta aparentemente más eficaz para intervenir con profundidad en la naturaleza, ha derivado históricamente en un dominio destructivo de ésta y de las relaciones entre los hombres” (Santos, 2011, p.5).

De acuerdo con Boff (2002), esta actitud se sitúa en el surgimiento del antropocentrismo que “niega a las cosas la relativa autonomía que poseen”, y, además, “olvida la relación que el propio ser humano mantiene [...] con la naturaleza y con todas las realidades, por ser parte del

todo” (p.76). En consecuencia, el ser humano ha convertido el trabajo como *modo de ser* en lo que Fromm (1996) ha denominado el modo de existencia *tener*, donde la relación del ser humano con el mundo es de posesión y propiedad, “de deseo por convertir en su propiedad todo el mundo y todas las cosas, inclusive a si mí mismo” (p.16).

Con relación al cuidado como manera básica *de ser en el mundo*, Boff (2002) afirma que el cuidado no se opone al trabajo, pero le confiere una tonalidad diferente, pues gracias al cuidado dejamos de ver como objetos a los demás, la naturaleza y todo lo que existe en ella. En consecuencia, su relación con todo lo otro, no es de existencia, es de coexistencia; no es de dominio sino de convivencia; no es de pura intervención sino de acción y comunión. Para Fromm (1996), esta manera de ver e interpretar la realidad es llamada el modo de existencia *Ser*, que implica una relación viva y auténtica con el mundo, en el que “sin tener y sin anhelar tener, se goza empleando productivamente las facultades, identificándose con el mundo” (p.13).

Por un lado, el cuidado definido por Boff (2002), como una manera básica de *ser en el mundo*, y por el otro, el modo de existencia *Ser*, propuesto por Fromm (1996), constituyen los dos en su conjunto una visión de la realidad que emerge a partir de la crisis social y ecológica generada por el antropocentrismo que ha colonizado las mentes humanas en gran parte del mundo. Ambas propuestas, coinciden con los planteamientos de Wilches-Chaux (1999), quien considera que, para superar esta crisis es necesario adoptar nuevas maneras en la existencia humana, que nos permitan descubrir “nuevas formas de relacionarnos entre nosotros y con el medio, a partir del compromiso vital y responsable con una ética de respeto a la vida en todas sus expresiones” (p.68)

En el marco de este enfoque, Boff (2002) plantea que, en la idea del cuidado esencial, que “representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (p.29), se despliegan algunos conceptos afines, que lo concretan de diferentes maneras. Entre estas es posible encontrar el **amor**, la **ternura vital** y la **compasión**, entre otros.

El primero, -el **amor**- es considerado como un fenómeno biológico que, fundamentado en la propuesta del biólogo Humberto Maturana, se manifiesta en el ser humano cada vez que de manera espontánea y gratuita, aparece una conducta en la que se trata al otro como un legítimo otro en la convivencia. De acuerdo con Maturana (2002), “al aceptar al otro nos hacemos responsables de nuestra relación con él o ella, incluso si lo o la negamos. Al mismo tiempo, por esto mismo el **amor** es la emoción que funda lo social” (p, 36).

Para Boff (2002), sin el cuidado esencial no es posible establecer un ambiente propicio para el florecimiento de aquello que humaniza verdaderamente: “el sentimiento profundo, las ganas de compartir y la búsqueda del **amor**” (p. 89). Al respecto Elizalde (2006) afirma que para ello es necesario ser conscientes de que:

“los seres humanos somos seres sociales que necesitamos del otro para humanizarnos, para evolucionar, para desarrollarnos y para trascender, (...) toda individuación se da en una interacción recurrente y continua con otros individuos. Somos el resultado de esas interacciones, de esas relaciones sociales. La humanidad propia se constituye en la interdependencia entre lo que llamamos el adentro y el afuera, o entre el yo y la alteridad. (...) Es nuestra condición social lo

que nos humaniza, la que nos hace plenamente humanos. Por el contrario, el individualismo nos torna seres egoístas, autoreferidos, egocéntricos, desconfiados, ególatras, desconsiderados, ambiciosos y mezquinos. El concepto de convivencia da cuenta de un fenómeno propio, aunque no exclusivo de lo humano, cual es el convivir, el vivir con. (...) Somos seres referidos irremediablemente al otro, a la alteridad, a la otredad. Seres que solo pueden humanizarse en su existencia social”. (p.51, 52 y 54)

En el encuentro con el otro, fundado en el desinterés y la gratuidad, desaparece la angustia de la dominación y en consecuencia de ello surge el segundo concepto asociado al del cuidado esencial: **la ternura vital**. Para Boff (2002), la ternura surge del mismo acto de existir en el mundo con los demás, y es definido como “el afecto que brindamos a las personas y el cuidado que aplicamos a las situaciones existenciales (...) se manifiesta como inteligencia que intuye, que ve hasta lo profundo y establece comunión (...) es el cuidado sin obsesión” (p.95).

Para este autor, “la ternura es la fuerza propia del corazón, es el deseo profundo de compartir caminos. La angustia del otro es mi angustia, su éxito es mi éxito y su pasión es mi pasión” (p.196). De ahí que, la idea del cuidado revele el concepto budista de la **compasión radical** que para Boff (2002) es “la capacidad de compartir la pasión del otro y con el otro. Se trata de salir del propio círculo y entrar en la galaxia del otro en cuanto otro, para sufrir con él, alegrarse con él, caminar junto a él y construir la vida en sinergia con él” (p.103).

Lo anterior supone un rechazo total de toda violencia y despierta la responsabilidad con los seres que más sufren. Se hace necesaria una transformación cultural, donde los objetivos de conquista, dominación y lucro, sean sustituidos por la búsqueda de la sabiduría “entendida como

la “capacidad para ver transtemporalmente con el corazón, con la emoción que surge del ser capaz de ponerse en el pellejo del otro” (Elizalde, 2006, p.110).

En conclusión, este enfoque sugiere que, para enfrentar la crisis generada por el paradigma antropocéntrico, es necesaria una ética de respeto y compasión hacia todas las formas de vida existentes en el universo, entre ellas el Planeta Tierra, considerado como un superorganismo del cual los seres humanos hacemos parte. Al respecto Elizalde (2006) afirma que:

“El principal desafío que surge de nuestro desarrollo como seres éticos es asumir la responsabilidad por nuestro accionar en el mundo, y ser capaces de entender que nuestra calidad de vida alcanza su plenitud cuando trascendemos desde nuestra conciencia individual hacia una forma de conciencia capaz de sentir como propia, no solo nuestra necesidad, sino además, la de otro ser humano y de toda otra forma de vida” (p.19)

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación es caracterizar las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos, del ciclo V, del Colegio El Porvenir, Sede B, jornada mañana, vale la pena resaltar que el presente estudio se inscribe dentro del paradigma de complementariedad metodológica. A partir de la combinación de los métodos cualitativo y cuantitativo, es posible obtener una doble y diferenciada visión del fenómeno de estudio. De acuerdo con Bericat (1998), los métodos son independientes, pero se

enfocan hacia una misma parcela de la realidad, que quiere ser observada y medida con dos instrumentos diferentes (p.106).

Es por esto que, para caracterizar las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos, se hará uso del análisis de encuestas individuales, como también de grupo focales, en los que, a partir de un estudio de caso, es posible poner a los encuestados y entrevistados en diferentes roles sociales que permiten identificar, describir y analizar las características asociadas a dichas concepciones. Este análisis permitirá ir identificando en los discursos los paradigmas en los que se inscriben sus visiones del mundo y en consecuencia los valores humanos asociados a ellas. Esto con el fin de identificar las concepciones de desarrollo humano asociadas tanto al paradigma antropocéntrico, como biocéntrico, así como a las otras alternativas que se puedan vislumbrar.

Para tal efecto, se plantea el desarrollo de la investigación en tres fases interrelacionadas tal como lo propone Caicedo (2014). Dichas fases, no corresponden a un proceso lineal, sino que posibilitan un diálogo constante entre la delimitación del problema, la recolección de la información y la triangulación de la información, tal como lo muestra la ilustración 1: fases del proceso de investigación.

De acuerdo con la propuesta de Caicedo (2014), “la **primera fase** tiene como objetivo establecer el marco de interpretación, desde el cual se realizará el ejercicio de descripción y análisis de la información” (p.40). Para ello, en primer lugar, se realiza la construcción del marco teórico y luego, el diseño y la validación de los instrumentos de recolección de la información.

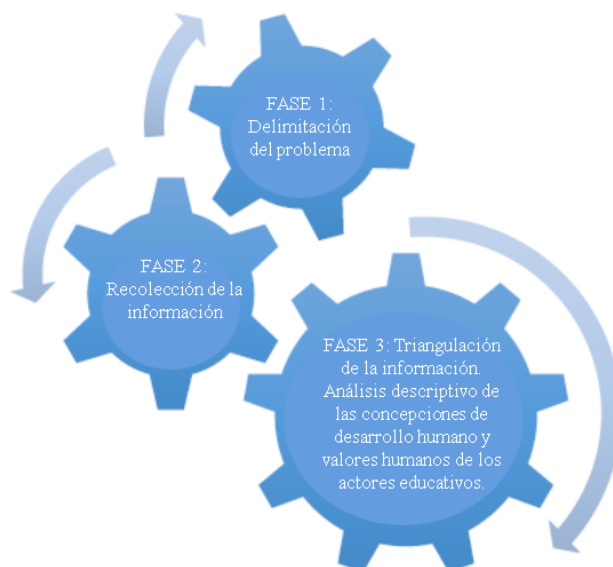


Ilustración 1: fases del proceso de investigación. Adaptado de (Caicedo, 2014, p.40)

Respecto a la elaboración de los instrumentos, cabe resaltar que estos fueron diseñados a partir de un estudio de caso, inspirado en una situación real del contexto donde se desarrolló la investigación. (Revisar Anexo 1.)

Con relación al marco teórico a partir del cual se hace el análisis y la interpretación de la información recolectada, se establecen categorías y subcategorías relacionadas directamente con los objetivos de la investigación. Esta relación se resume en la tabla 01 presentada en la introducción del marco teórico.

La **segunda fase** de la presente investigación corresponde al proceso de recolección, organización y categorización de la información recolectada. De acuerdo con Caicedo (2014), en esta fase se contemplan tres acciones: “la selección de la muestra poblacional, la implementación

de las técnicas de recolección de datos y, paralela a ésta, la primera etapa de interpretación” (p.42).

Con relación a la selección de la muestra poblacional, el procedimiento probabilístico usado fue el muestreo aleatorio simple. Por esta razón, los estudiantes, directivos, docentes y padres de familia que participaron tanto en las encuestas, como en los grupos focales fueron seleccionados de manera aleatoria.

Tabla 03. Tabla de muestreo

UNIVERSO		POBLACIÓN	MUESTRA
<u>Colegio El Porvenir</u> <u>IED, sede B</u> Cantidad total de estudiantes: 1620 Jornada mañana: 804 Jornada tarde: 816	Docentes: 32	<u>Ciclo IV</u>	Estudiantes: 127
	Padres o acudientes: 1620 Directivos: Coordinador: 2 Rector:1	Estudiantes 1004: 36 1005:35 1104: 28 1105: 28 Total de estudiantes: 127 Padres de familia: 127 (uno por estudiante) Docentes: 7 Directivos: 4 Total de la población: 263	ERROR: 5.0% Tamaño de la población: 166 Nivel de confianza: 95.0% <u>Tamaño de la muestra: 55</u> Padres de familia: 127 ERROR: 5.0% Tamaño de la población: 127 Nivel de confianza: 95.0% <u>Tamaño de la muestra: 55</u> <u>Docentes: 7</u> <u>Directivos: 2</u>

Los instrumentos y técnicas aplicados a la muestra presentada en la Tabla 3, se dirigieron exclusivamente a la recolección de información relacionada con las concepciones de los actores educativos. En tanto, las técnicas seleccionadas fueron la encuesta y el grupo focal.

Encuestas: en conformidad con Méndez (1999), la encuesta permite el conocimiento de las motivaciones, las actitudes y las opiniones de los individuos con relación a su objeto de investigación. La encuesta corre el riesgo de la subjetividad y, por tanto, la presunción de hechos y situaciones por quien responda; por esta razón las encuestas aplicadas para esta investigación,

además de recolectar información cuantitativa, con preguntas de selección múltiple, también permite la recolección de información desde el enfoque cualitativo, cuando por un lado, las preguntas tienen la posibilidad de escribir otra respuesta diferente a las propuestas, y por el otro, cuando a los encuestados se les pide justificar las respuestas.

Grupo focal o entrevista grupal: el sentido de esta técnica de recolección de información, en esta investigación, obedece a que “los grupos focales nos permiten adentrarnos en las dinámicas de creencias y actitudes de las personas, las que están a la base de sus conductas. De esta manera se obtiene información enriquecida respecto a percepciones y actitudes” (Mella, 2000, p.26).

El diseño de las preguntas de las encuestas y de los grupos focales pretende poner a los participantes en diferentes roles frente a una situación, que en el contexto social en el que se desarrolla la investigación, se presenta con cierta regularidad. Esto, con el fin de identificar las tendencias y las contradicciones de las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos desde las diferentes esferas sociales.

Respecto a la tercera fase, vale la pena resaltar que la triangulación de la información tiene como objetivo fundamental el estudio de los discursos de los actores educativos a la luz del marco teórico. Este ejercicio permitirá construir un análisis descriptivo de las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir, sede B, jornada mañana.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información se realiza a partir de la organización y triangulación de los datos obtenidos durante el proceso de investigación mediante las encuestas y los grupos focales. Durante este proceso se tiene en cuenta la relación entre los objetivos específicos, las categorías y subcategorías, presentados en la Tabla 1. El ejercicio de triangulación y análisis se desarrolló de la siguiente manera:

En primer lugar, se transcribió la información obtenida en cada uno de los instrumentos. En esta primera fase, durante la transcripción, se categorizaron las respuestas abiertas, las justificaciones de las encuestas y las intervenciones de los grupos focales a la luz de las subcategorías poseer, subsistencia, protección, oportunidad, cuidado esencial, identidad y otredad. Este procedimiento se realizó con la información proporcionada por cada actor educativo por separado (estudiantes, docentes y directivos y padres de familia).

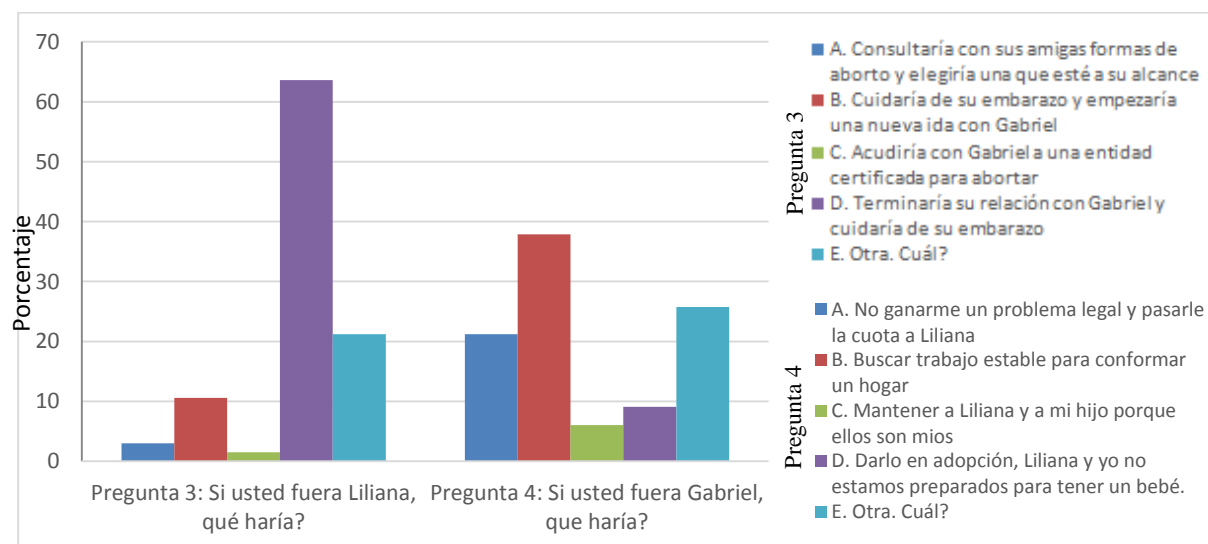
En segundo lugar, se trianguló la información a partir de las categorías anteriormente mencionadas, condensando los resultados en diferentes matrices que tuvieron en cuenta el género de los participantes. En esta fase del proceso de organización y triangulación de la información, el ejercicio se realizó con cada instrumento por separado, para cada actor educativo, es decir se construyeron en total seis matrices diferentes: dos para estudiantes, dos para docentes y directivos, y dos para padres de familia; una para la encuesta y otra para el grupo focal en cada uno de los casos.

En tercer lugar, se realizó la triangulación de la información obtenida en las encuestas con la información proporcionada por los grupos focales, para cada uno de los actores educativos por separado. Este análisis también se realizó a la luz de las categorías poseer, subsistencia, protección y oportunidad. Por último, se trianguló la información por actores educativos y por instrumentos. En ésta última instancia, la información se categorizó a partir de cada uno de los enfoques propuestos en la Tabla 1. (Enfoque económico o tradicional, enfoque de necesidades, enfoque de capacidades y enfoques alternativos).

4.1 Resultados y hallazgos

De acuerdo con lo anterior, en este apartado se presentan las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos del ciclo V, del colegio El Porvenir, Sede B, jornada mañana, asociadas a cada uno de los enfoques de desarrollo.

Enfoque económico



De 119 personas encuestadas que corresponden a 100% de la muestra representativa de la población:

- 83 personas que corresponden aproximadamente con el 74% de los actores educativos encuestados, sugieren que el cuidado es un elemento que influencia la toma de decisiones por parte de los actores educativos. No obstante, al triangular la información cualitativa de las encuestas con el grupo focal, se encuentra que la iniciativa de terminar con Gabriel es concebida desde la razón y no desde la emoción, debido a que, de acuerdo con lo que ellos afirman, mejorar la convivencia con Gabriel es imposible. Al respecto, dos de las mujeres entrevistadas afirman que:

“La agresión física y verbal es algo imposible de mejorar, una solución fácil e inteligente”
(Encuesta padres, 2017)

“Hay veces donde las parejas no pueden estar juntas, pero entonces siendo este caso, él se puede...o sea no pueden estar juntos, (...) conviviendo en la misma casa ni nada, (...) no pueden ser pareja, pero él si le puede ayudar económicamente y sentimentalmente al hijo y pues a veces a ella”
(Grupo focal, 2017)

- 66 personas que corresponde aproximadamente al 59% de los actores educativos encuestados, consideran que la mejor opción para Gabriel es pensar en “no ganarme un problema legal y pasarle la cuota a Liliana para que no moleste” ó “buscar un trabajo estable para tratar de conformar un hogar”.

En efecto, los actores educativos justifican que el desarrollo económico, materializado en conseguir un trabajo y lograr estabilidad económica, en muchos casos resulta ser la mejor solución a la crisis social y emocional que se vive en este tipo de situaciones. Las siguientes

afirmaciones corresponden a algunas de las justificaciones expuestas por los diferentes actores educativos al respecto:

“Así no se estresaría tanto con Liliana si está en un trabajo, y puede llevar una relación calmada” (Encuesta estudiantes, 2017)

“Pienso que al conseguir un trabajo puede que reaccione y no siga maltratando a la madre de su hijo y mantenga la mente ocupada” (Encuesta estudiantes, 2017)

“Porque al buscar una estabilidad económica algunos problemas se solucionan, además buscar ayuda psicológica” (Encuesta padres, 2017)

De ahí que, el reconocimiento de Gabriel como compañero de Liliana y padre del bebé, se reduzca a la dimensión económica.

“Sería lo mejor pasarle una cuota dado que la relación no va a hacer la misma, me separaría y le pasaría una cuota y lo visitaría” (Encuesta padres, 2017)

“Es preferible responder por el niño dando un apoyo económico y aún más reconociendo como se encuentra la situación de pareja. (Encuesta estudiantes, 2017)

“lo correcto no sería distanciarme totalmente, pero si sería ya no tener nada que ver con la señora si no ayudarla de otra manera, cómo no sé, dándole económicamente algo, o ayudándole con los estudios del hijo, pero ya no tener relación con ella” (Grupo focal, 2017)

De las evidencias anteriores es posible identificar que las concepciones frente al cuidado y el reconocimiento del otro se encuentran estrictamente relacionadas con el factor económico.

De igual manera, en el análisis cuantitativo, se encontró que tanto los hombres como las mujeres, coinciden en el hecho de que el apoyo económico debe ser la principal preocupación del hombre en la relación de pareja.

Ante la situación de Liliana y Gabriel, para los actores educativos, conseguir un trabajo estable puede mejorar su calidad de vida, y aunque esta forma de pensar se podría leer también desde el enfoque de desarrollo de las capacidades humanas, donde se considera el trabajo como una oportunidad para decidir conformar una familia, las justificaciones expresadas por los

docentes confirman que se trata de una concepción tradicional del desarrollo, ya que algunas de las mujeres encuestadas afirman que Gabriel:

“debe apoyar a Liliana y a su hijo para que tengan mejores condiciones de vida” (Encuesta padres, 2017).

“trabajar sería un buen principio para ayudar a mi hijo y mi compañera, así no vivamos juntos” (Encuesta docentes, 2017)

En este orden de ideas, se puede concluir que, para los actores educativos, los valores del individualismo y la insensibilidad se han naturalizado, a tal punto que se considere normal que la reacción de un ser humano como lo es Gabriel, sea velar por sus intereses propios sin importar la responsabilidad que tiene él para con Liliana y el bebé. Esta conclusión se puede vislumbrar en las encuestas realizadas, donde una madre de familia afirma que:

“(...) una persona como él, sólo pensaría en su propio beneficio sin importar el de los demás” (Encuesta padres de familia, 2017)

Mientras que el bienestar propio prima sobre el bien común, la relación que se establece con los demás, está mediada por la razón. El sentir y el emocionar son supeditados a la argumentación “racional” tan característica de la visión hegemónica de occidente. Se naturaliza la violencia y el dinero adquiere el poder reparador de los daños infringidos por el agresor. Al respecto, frente a la opción “no ganarme un problema legal y pasarle la cuota a Liliana para que no moleste”, una de las madres de familia encuestadas afirma que:

“(...) sería lo más justo y razonable que debería hacer un hombre para solucionar un asunto como se plantea en el texto” (Encuesta padres, 2017)

En cuanto a la concepción de lo humano, el análisis de la información permite evidenciar, para el caso de los docentes y directivos, la manera en la que han sido instaurados los principios de una cultura patriarcal que concibe al otro como una propiedad, un objeto o recurso que se

puede usar para beneficio propio. Al respecto, dos docentes que participaron en el grupo focal afirman que:

“(...) ella no desconoce la situación, ella sabe quién es su hija y quien es el yerno y ella debe sentir como mamá que ese muchacho o le sirve o no le sirve” (Grupo focal, 2017, D4).

“puede que el padre sea un tanto machista y el padre al ser machista lo primero que va a decir es: no, se va de la casa, la echa de la casa y a la madre le prohíbe verla, le prohíbe buscarla” (Grupo focal, 2017, E3)

- Por otro lado, se encontró que el 6,06 % de los actores educativos encuestados, en la pregunta número 4, eligió la opción C *“mantener a Liliana porque son míos”*; lo que constituye una evidencia de que las concepciones de desarrollo humano, de los actores educativos, están mediadas por el sentido de posesión que experimentan las personas que gozan de una vida enmarcada en el llamado *modo Tener* descrito por Fromm (1996).

“como también podría afianzar esa manipulación y ese empoderamiento que tiene sobre ella, por entonces usted ahora me pertenece más y mi hijo me va a pertenecer, entonces eso podría afianzar más ese empoderamiento hacia ella, esa manipulación...ese sentirse dueño” (Grupo focal, 2017)

“que lo deje, que lo deje, sí claro, porque si todo el noviazgo ha sido así, como será cuando el sienta un poquito más de autoridad sobre ella, al saber que tiene el hijo de ella, que por lo general es así, sí que lo deje, que lo haga responder por lo que tiene que responder, pero que lo aleje” (Grupo focal, 2017)

“yo opino que él papá se separe de ella pues primero ellos tendrían que hablar no, y depende de las medidas que él tome. Por qué siempre los hombres, cuando la pareja habla con ellos de eso suelen a ser más agresivos de lo normal” (Grupo focal, 2017)

Al analizar el discurso usado por los actores fue posible identificar la carga ideológica que, influenciada por el enfoque tradicional del desarrollo, subyace en dichas concepciones, y concluir que a pesar de que, a lo largo de la historia han surgido otros enfoques que han superado la visión económica del enfoque tradicional, en la actualidad el *modo tener* sigue manifestándose como uno de los modos de existencia más predominantes en la forma en la que vemos e interpretamos la realidad (Fromm, 1996).

*“es tomar conciencia, porque sé que mis acciones van a causar que yo, perdón la expresión, la canse a ella, porque uno como dicen por ahí uno **no sabe lo que tiene hasta que lo pierde** realmente*

*como dijo número 6, eh, pues si tuvo los pantalones para estar con ella, tuvieron algo, **toca cuidar lo que se tuvo** y realmente pues si siente amor, siente un sentimiento hacia esa persona tiene que caer en cuenta de **cómo mantener esa relación**, que todo pueda funcionar. (Grupo focal, 2017)*

En general, para más del 50% de los actores educativos encuestados, las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos asociadas al enfoque tradicional, coinciden en que la calidad de vida está determinada por la estabilidad económica y el poder adquisitivo. De ahí que las relaciones humanas se encuentren mediadas principalmente por el factor económico, siendo éste, el elemento predominante, por encima de otros aspectos esencialmente humanos como el amor y la ternura. A su vez, se hacen evidentes: la naturalización de los valores del individualismo y la insensibilidad; la dificultad para reconocer al otro como un legítimo otro en la convivencia; y la desesperanza frente a la posibilidad de creer en el otro.

Enfoque de necesidades

A la luz del enfoque de necesidades humanas propuesto por Max Neef et al. (1998), fue posible evidenciar que para los actores educativos el desarrollo está directamente asociado con las categorías axiológicas de **Subsistencia** y **Protección** y se hace evidente por medio de los satisfactores asociados a las categorías existenciales del **Ser**, **Tener** y **Hacer**. Siendo satisfactores determinantes de estas necesidades: por un lado, la salud física y mental según la categoría **Ser**, y la alimentación y el cuidado según las categorías **tener** y **hacer**. Y por el otro, la **familia** como un sistema de protección, asociado a la categoría existencial del **tener**. Simultáneamente, durante el análisis, fue posible vislumbrar que, desde este enfoque, los valores esencialmente humanos como el amor, la compasión y la ternura son sustituidos por la insensibilidad y el individualismo característicos de la visión antropocéntrica del mundo.

En primer lugar, vale la pena recordar que, en la pregunta número 3, “*si usted fuera Liliana, ¿qué haría?*”, la opción B, “*terminaría su relación y cuidaría de su embarazo*” es seleccionada por más del 53,85% de los actores educativos. En el anterior apartado, se evidenció que gran parte de las justificaciones a esta respuesta se encuentran asociadas a las concepciones de desarrollo del enfoque tradicional. No obstante, tanto en el grupo focal como en las encuestas, se encontró que algunas afirmaciones realizadas por los actores educativos no centran su atención únicamente en el factor económico, sino también en otras dimensiones del ser humano, relacionadas con las necesidades según las categorías axiológicas de **subsistencia** y **protección**.

Con respecto a la categoría axiológica de **subsistencia**, los actores educativos conciben el desarrollo a partir de los satisfactores asociados a las diferentes necesidades humanas, según las categorías existenciales del **ser** (salud física y salud mental), **tener** (trabajo, alimentación) y **hacer** (alimentar y trabajar).

Por lo que se refiere a la categoría existencial del **Ser** (salud física y salud mental), los padres de familia y los estudiantes coinciden en que, si estuvieran en el caso de Liliana, lo mejor sería terminar su relación pensando en el bienestar de ella y del bebé, como se presenta a continuación:

“Porque Gabriel no les brinda un buen bienestar a Liliana y a su hijo” (Encuesta padres de familia, 2017)

“Primero pensaría en el bienestar del bebé y el mío y el futuro que tendría con una persona como Gabriel” (Encuesta estudiantes, 2017)

En este caso, el bienestar es concebido por los actores educativos a la luz de la satisfacción de la salud física y mental de Liliana y del bebé, como también en la consecución de un trabajo, tal y como se puede vislumbrar en las encuestas realizadas, en donde, al preguntarle a

los encuestados sobre “*Si usted estuviera en el lugar de Gabriel ¿Qué haría?*”, dos estudiantes manifiestan que lo más importante es:

“Creo que Gabriel debería pensar mucho en la mujer y en el bebé y calmar los celos, y buscar ayuda, conseguir un trabajo y formar su hogar” (Encuesta estudiantes, 2017)

“Llegar a un acuerdo de ella para poder conformar un hogar y trabajar para mantenerlos. Pues yo creo que como Gabriel es algo agresivo lo primordial sería cambiar para conformar un hogar y después responder por ellos (Encuesta estudiantes, 2017)

La importancia de **tener** trabajo es argumentada, a partir de la necesidad de lograr una estabilidad económica que permita satisfacer la necesidad de subsistencia, según la categoría axiológica del **hacer**, cuyos satisfactores de acuerdo con Max Neef et al. (1998) son alimentar, procrear, descansar y trabajar. Al respecto, aproximadamente el 40% de los actores educativos afirman que, si estuvieran en el lugar de Gabriel, pensarían en “buscar un trabajo estable” porque:

” Liliana necesita alimentarse muy bien para recibir a su hijo”. (Encuesta padres de familia, 2017)

” (...) es bueno buscar un trabajo para así poder cumplir las necesidades del bebé” (Encuesta estudiantes, 2017)

“al buscar una estabilidad económica algunos problemas se solucionan, además buscar ayuda psicológica” (Encuesta docentes y directivos, 2017)

De igual manera, el 30% de los docentes que seleccionó la opción E “*Otra, ¿Cuál?*” coinciden en que, en el caso de Gabriel, lo mejor sería:

“separarme de Liliana y pasarle la cuota alimentaria y no agredirla más” (Encuesta padres de familia, 2017).

En relación con la categoría axiológica de **protección**, los actores educativos conciben el desarrollo a partir de los satisfactores asociados a las diferentes necesidades humanas, según las categorías existenciales del **ser** (cuidado), **tener** (familia, derecho) y **hacer** (cuidar, prevenir).

Al igual que con la categoría axiológica de subsistencia, la categoría de **protección** emerge, en gran parte de las justificaciones presentadas por los actores educativos, quienes en más del 60%, afirman que Liliana debe *“terminar su relación con Gabriel y cuidar de su embarazo”*. Bajo el argumento de la prevención y el cuidado de Liliana y el bebé, se hace evidente la preocupación por los satisfactores correspondientes a las categorías existenciales del **Ser** (cuidado) y del **Hacer** (cuidar, prevenir), de la teoría de las necesidades humanas. Al respecto, los actores educativos argumentan que Liliana debe terminar su relación,

“Porque Gabriel con sus agresiones puede seguir y hacerle daño a ella y quizás al bebé, también considero que el bebé no tiene la culpa de los problemas sería injustificable abortarlo (Encuesta estudiantes, 2017)

“Gabriel es una persona que no controla sus impulsos de agresividad lo mejor es apartarse. (Encuesta docentes y directivos, 2017)

“Principalmente por el bienestar del bebe y de ella puesto que él puede ser agresivo hasta el punto de provocar un aborto involuntario” (Encuesta padres de familia, 2017)

“ella no tiene que pensar solo en ella si no en él bebe” (Grupo focal padres de familia, 2017)

En concreto, terminar la relación con Gabriel se establece como un mecanismo de prevención frente a las futuras agresiones sobre Liliana, a propósito del cuidado que ella necesita por su estado de embarazo. No obstante, desde esta perspectiva del cuidado, se niega la posibilidad de cambio por parte de Gabriel, lo que permite evidenciar la desesperanza frente a la humanidad, manifestada a través de la negación de la fe en el otro, como se relaciona a continuación:

“(…) poniéndome en el lugar de Gabriel, yo pensaría que, si yo soy agresivo, yo no podría seguir con ella, sí, porque no podemos decir también que buscar ayuda psicológica, porque eso se sabe que una persona agresiva no lo hará y más si él es una persona fría”. (Grupo focal estudiantes, 2017)

“(…) por más que diga que él la quiere es una farsa y muchas veces es mejor estar solo que mal acompañado” (Grupo focal estudiantes, 2017)

“Gabriel es una persona que no controla sus impulsos de agresividad lo mejor es apartarse” (Encuesta docentes y directivos, 2017)

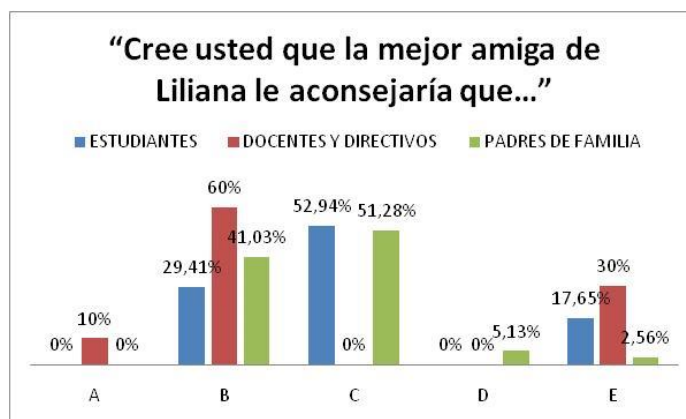
En las evidencias anteriores, el desconocimiento del sentir y el emocionar de Gabriel que descarta la transformación del otro en el espacio de convivencia, permite vislumbrar que la

insensibilidad y el individualismo son valores predominantes en las relaciones que las personas establecen con las demás. Esto, a tal punto de que, en las encuestas, no es posible encontrar ninguna justificación, que preste atención a la reparación del daño infringido por Gabriel sobre Liliana, como tampoco interés alguno por identificar las causas que han desatado ese comportamiento agresivo en él.

De lo que se concluye, que los factores externos al ser humano, entre ellos los procesos de crecimiento económico, constituyen la principal preocupación al momento de abordar las problemáticas que subyacen a las relaciones humanas. En su lugar, se hace evidente el descuido por desentrañar la lógica de los procesos y mecanismos inconscientes que sostienen los actos de agresión. De ahí que, la figura de Gabriel como padre del bebé, sea reducida únicamente a la dimensión económica. Al respecto, más del 41% de estudiantes y padres de familia consideran que, si estuvieran en el lugar de Gabriel, lo mejor sería *“buscar un trabajo estable para mantener un hogar”*. En estas encuestas, un padre de familia afirma que:

“Trabajar sería un buen principio para ayudar a mi hijo y mi compañera así no vivamos juntos”
(Encuesta padres de familia, 2018)

Otro hallazgo realizado durante el análisis de la información son las tendencias frente a la necesidad de protección, según la categoría axiológica **tener** (familia, derecho), de los estudiantes y padres de familia. En la gráfica que se presenta a continuación, se relacionan cada uno de los actores educativos, con los porcentajes de las respuestas correspondientes a la pregunta número 5 de la encuesta aplicada:



En esta gráfica es posible evidenciar que los estudiantes, con el 52,94%, y los padres de familia, con el 51,28%, prefieren optar por la opción C *“le cuente a su mamá, las mamás siempre comprenden este tipo de situaciones”*, mientras que los docentes y directivos, con el 60%, en su lugar, prefieren la respuesta B *“busque ayuda en el departamento de orientación”*.

Aunque ninguno de los docentes y directivos considera como la mejor alternativa la opción C, en el grupo focal, como en las encuestas, coinciden con los estudiantes y padres de familia en el hecho de que, en la familia es posible encontrar un apoyo incondicional en este tipo de situaciones. Al respecto, los actores educativos afirman que:

“Las mamás siempre estamos dispuestas para apoyar a nuestras hijas pese a las situaciones”
(Encuesta padres, 2017)

“Pues que la mamá le ayudé ya que es menor de edad, pues que la pueda ayudar en esa situación” (Encuesta estudiantes, 2017)

“(...) la chica y él chico deben apoyarse en las familias, todo lo que tiene que cubrir a nivel de salud, a nivel de gestación de ese bebe, o sea básicamente, no sé, las familias juegan un papel muy importante (Grupo focal docentes y directivos, 2017)

De acuerdo con esta información, es posible concluir que, para los actores educativos, la necesidad de **protección** según la categoría existencial **tener** se asocia directamente con la familia como un sistema de protección que, además de brindar un apoyo incondicional para enfrentar diferentes tipos de situaciones, constituye una oportunidad para gozar de todos los

derechos que **tiene** un ser humano, tal como lo afirma un padre de familia en una de las encuestas realizadas.

“Porque él bebe merece un hogar, una familia que lo cuide y le permitan disfrutar de todos sus derechos” (Encuesta padres de familia, 2017)

Para finalizar este apartado, es posible concluir que algunas de las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos del ciclo V, del colegio El Porvenir, se encuentran directamente asociadas con la teoría de necesidades propuesta por Max Neef et al. (1998) a partir de los satisfactores asociados a las categorías axiológicas de protección y subsistencia desde las perspectivas del Ser, Tener y Hacer.

Aunque en nombre del cuidado se hace evidente la preocupación por la salud física y mental de las personas, en gran medida los actores educativos conciben que el bienestar de las personas está determinado principalmente por factores externos al **Ser** como el **Tener** una familia y un trabajo. Al respecto, por un lado, la familia es concebida como un sistema de protección y por el otro lado, el trabajo como una alternativa para lograr una estabilidad económica que permite satisfacer la necesidad de subsistencia.

En ambos casos se considera que el desarrollo humano es un proceso que se da fuera de las personas, no en el ser, sino en el tener. De ahí que, orientados por un modelo civilizatorio exosomático, como lo afirma (Elizalde, 2013) donde la felicidad la buscamos no en nosotros mismos sino en las cosas que están fuera de nosotros, las concepciones que se generan de los demás y el entorno están determinadas por el beneficio propio, sumado a esto las relaciones humanas, se encuentran mediadas por una actitud insensible e individualista frente al dolor ajeno, desconociendo el valor esencialmente humano de la compasión.

Enfoque de capacidades

A partir del análisis y la triangulación de la información obtenida en las encuestas y los grupos focales, resulta posible afirmar que los actores educativos consideran que el apoyo de las instituciones y de algunas personas, favorecen la libertad de acción y decisión sobre sus propias vidas. En general, los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, coinciden en que las instituciones del estado constituyen una oportunidad para, además de lograr acceder al conocimiento, poder liberarse de las restricciones que se oponen a su desarrollo. De esta manera, la educación impartida desde las Instituciones Educativas, es concebida como un factor determinante para aumentar las oportunidades de mejorar su calidad de vida.

De ahí que, en virtud de la libertad que tienen las personas, y en particular las mujeres, para elegir lo que quieren para sus propias vidas, los actores educativos justifican el crimen a la vida, naturalizando los valores de la insensibilidad y el individualismo, de la misma manera que sucede en el caso de las concepciones de desarrollo humano asociadas a los enfoques tradicional y de necesidades, presentadas en los anteriores apartados.

Según el estudio, para los actores educativos, las instituciones del estado y algunas personas son concebidas como poseedoras del conocimiento, acudir a ellas constituye una oportunidad para comprender las situaciones por las que se pueda estar pasando y, de esta manera, poder tomar las decisiones correctas en el marco de las condiciones particulares de su contexto social, cultural y económico. Lo anterior se puede vislumbrar a partir de los resultados de las encuestas aplicadas, donde la gran mayoría de los actores conciben que, para el caso de

Liliana y Gabriel, la mejor decisión que ellos pueden tomar es acudir a instituciones como: centros de ayuda, entidades certificadas, departamento de orientación de los colegios, bienestar familiar, entre otros.

Al respecto, en la pregunta número 5, *“Cree usted que la mejor amiga de Liliana le debería aconsejar que”*, aproximadamente el 50% de los encuestados seleccionaron la opción B, *“busque ayuda en el departamento de orientación”*. En este caso, tanto en las encuestas, como en los grupos focales, la mayoría de los actores educativos, haciendo referencia a las instituciones y los profesionales que trabajan en ellas, coinciden en que:

“(…) para estos casos una persona como estas puede ser de mayor ayuda que otras ya que sabrá decirle a Liliana lo correcto” (Encuesta estudiantes, 2018)

“La ayuda de un profesional puede ayudarle a ella a comprender de mejor manera la magnitud de la situación y el camino más viable” (Encuesta padres de familia, 2018)

“Para que le ayuden a entender mejor la situación en la que se encuentra”. (Encuesta docentes y directivos, 2018)

“Pediría ayuda profesional para tomar una decisión correcta” (Grupo focal padres de familia, 2018)

Adicional a esto, en la pregunta número 6, *“Cree usted que la mamá de Liliana:”*, aproximadamente el 55% de los encuestados entre estudiantes, directivos, docentes y padres de familia, seleccionaron la opción D, *“acudiría a una entidad certificada para que la orienten frente a los cuidados del embarazo”*, justificando que:

“Es la mejor opción, muy acorde a lo bueno, porque le darían orientación muy bien pensada” (Encuesta estudiantes, 2018)

“Por su edad no tiene mucho conocimiento de los problemas de un embarazo a temprana edad, conocimiento sobre este tema”. (Encuesta padres de familia, 2018)

“Porque ahí la pueden orientar mejor, así puede llevar un buen embarazo” (Encuesta padres de familia, 2018)

Además de evidenciar que para los actores educativos el apoyo de las instituciones es indispensable, para tomar las decisiones que se consideran correctas, en el marco del contexto en

el que se desarrollan las situaciones, durante el análisis fue posible encontrar que los consejos de las mamás y de los docentes, también pueden ser útiles para acceder al conocimiento necesario para comprender las realidades que están viviendo, y a partir de ello, tomar decisiones asertivas.

Al respecto, dos estudiantes entrevistados y un padre de familia encuestado afirman que:

“La mamá se enojará, pero pensará en el bienestar de su hija y la orientará para tomar una decisión responsable” (Encuesta padres de familia, 2018)

“yo creo que el profesor le daría bastantes consejos por lo que ya es mayor y ya ha tenido, ya ha vivido más, y sabe cómo así decirlo más casos, entonces de pronto el profesor sabe de algún centro para mamás, y si ella le contó, se abrió totalmente a él y le contó que él le pegaba y todo eso” (Grupo focal estudiantes, 2018)

En relación a los consejos de los docentes, es importante resaltar que, en la pregunta número 5 *“Cree usted que la amiga de Liliana le debería aconsejar que”*, el 60% de los docentes y directivos coinciden en que la mejor opción para Liliana es que *“busque ayuda en el departamento de orientación”*. No obstante, al triangular esta información con la obtenida en el grupo focal, se puede evidenciar que, para los actores educativos, la decisión de los docentes y directivos, se encuentra fuertemente influenciada por la responsabilidad legal que conlleva ser maestro. Al respecto, en la pregunta número 7 *“Si Liliana y Gabriel le contaran al profesor de matemáticas, ¿Qué cree que haría?:”*, en el grupo focal un docente indica que:

“yo creo que el profe de matemáticas lo primero que debe hacer es informar al departamento de orientación, es una responsabilidad como docente, como mayor de edad y en ese caso si es un colegio público, como servidor público, porque está a cargo de un chico y de una chica y esta la familia, citar a la familia y darle la oportunidad de que ella hable con la familia y que le cuente” (Grupo focal docentes y directivos, 2018)

Durante el análisis no fue posible encontrar información alguna que pusiera en evidencia la conciencia de los actores educativos, frente a la responsabilidad que, desde su labor educativa, tiene el maestro de desarrollar una actitud más solidaria y compasiva frente al otro. En su lugar, el maestro es concebido como un servidor del llamado “conducto regular” definido por las directrices institucionales, y en consecuencia, el papel del maestro y en general de la escuela, se

reduce a ser garantes de los derechos amparados por las leyes establecidas hegemónicamente, limitando su responsabilidad pedagógica, política y social, a la mera divulgación y promoción de las oportunidades que el contexto ofrece a los estudiantes para enfrentar las diferentes situaciones problemáticas en las que ellos se encuentran involucrados. En este sentido, un docente entrevistado afirma que:

“Entonces puede haber mucha tarea pendiente en los colegios y es que siempre crear conciencia o concientizar a los estudiantes de que esto puede pasar y que hay conductos regulares al menos primeras instancias para, pues, para ayudar a sacarlos de estas situaciones problemáticas adelante” (Grupo focal docentes, 2018)

En definitiva, se asume que la principal responsabilidad de la escuela y del maestro es ejecutar y promover de manera efectiva los conductos regulares. Esta situación se puede vislumbrar mucho mejor, tanto en los grupos focales como en las encuestas, donde el 80% de los docentes y directivos coinciden en que la responsabilidad del maestro es comunicar “(...) inmediatamente en orientación para que informen a los padres de Liliana y Gabriel”. En esta pregunta, la gran mayoría de ellos argumenta su decisión a partir de la obligación frente a los parámetros institucionales como se relaciona a continuación:

“Desde los parámetros establecidos en el colegio comunicarles a orientadores sería lo mejor” (Encuesta estudiantes, 2018)

“Porque es como una forma de llevar el docente el caso o con un conducto regular” (Encuesta padres de familia, 2018)

“la escucharía y también informaría a orientación, ya que aconsejarla a que haga o no haga no depende de mí, (...) la escucharía como amiga, pero no puedo, o sea tengo que mantener los límites en las decisiones que se estén tomando en ese momento” (Grupo focal docentes, 2018)

De las evidencias anteriores, es posible concluir que por pretender dar respuesta a las normas institucionales y liberar la responsabilidad legal que conlleva su desacato, negamos la legitimidad del otro, descuidando la responsabilidad de nuestra relación con él o ella (Maturana, 2008). Nuevamente el bien propio, prima sobre el del otro, reduciendo las relaciones humanas a valores enteramente antropocéntricos como el individualismo y la insensibilidad.

Desde esta perspectiva, el apoyo de las instituciones, además de permitir el acceso al conocimiento, también son concebidas, por los actores educativos, como una oportunidad para regular la conducta humana, a través del castigo y la represión de las amenazas que, desde el exterior, afectan la libertad y el bienestar de las personas, tal cual, como se puede leer en las siguientes afirmaciones:

“Ya que el hombre cometió una agresión contra la mujer, pienso que la mujer debería ya de una vez denunciarlo, ante las autoridades o no sé, o sea hasta donde se pueda denunciar, tomar las medidas rápido porque o si no el hombre puede también tomar represalias, después de que el hombre le hizo eso a una mujer es difícil que un hombre no lo vuelva a hacer” (Grupo focal estudiantes, 2018)

“yo de ella lo denunció, yo si lo denunciaría, ya hay maltrato, ya no es una sola persona, somos dos los que estamos en riesgo” (Grupo focal padres de familia, 2018)

En ninguna de las afirmaciones realizadas por los actores educativos, fue posible encontrar preocupación alguna por ejecutar alternativas que tuvieran en cuenta el sentir de las personas involucradas en la situación y que, a su vez, promovieran la importancia de fomentar conciencia, tanto en Liliana como en Gabriel, sobre la responsabilidad de sus acciones para consigo mismo y los demás. En su lugar, la responsabilidad de Gabriel es asumida para con la ley, mas no para con él mismo y su familia. Al respecto, los actores educativos afirman que:

“(...) la violencia hacia la mujer es algo que se paga con cárcel” (Grupo focal padres de familia, 2018)

“Él sí tiene 18 años, y le cabe a su vez toda la responsabilidad, ante la ley y como persona” (Grupo focal padres de familia, 2018)

“independientemente ya del grado de madurez, ya la ley recae sobre él, igual la chica tiene 17, es menor de edad, si es estudiante igual él debe asumir unas responsabilidades como padre, afectivas, económicas, (Grupo focal docentes y directivos, 2018)

Por otro lado, como ya se mencionó al comienzo de este apartado, la educación impartida desde las Instituciones Educativas, es concebida como un factor determinante para aumentar las oportunidades de mejorar su calidad de vida. Cuando a los actores educativos se les pregunta

sobre cuál creen que pueda ser la reacción del profesor de matemáticas, el 70% de los estudiantes, junto al 54% de los padres de familia señalan que lo más seguro es que *“el profesor dialogaría con Liliana y Gabriel para motivarlos a culminar sus estudios”*.

Adicional a esto, en la pregunta número 8, que habla sobre el impacto que tiene esta situación sobre la vida de Liliana y Gabriel, el 85% de los actores educativos afirma que *“aunque no es fácil, en la actualidad es posible tener a su bebé y seguir estudiando”*. En ambos casos, las justificaciones de los actores educativos coinciden en que la culminación de sus estudios es el aspecto al que mayor atención le debe prestar tanto Liliana como Gabriel, pues de eso depende su bienestar en el futuro, como se muestra a continuación:

“Si ellos culminan sus estudios pueden ofrecerle un mejor futuro a su bebé” (Encuesta estudiantes, 2018)

“El hecho de que estén embarazados no les prohíben suspender sus estudios de ellos depende el futuro de su bebé” (Encuesta docentes y directivos, 2018)

“El estudio es lo que asegura al ser humano un futuro mejor” (Encuesta padres de familia, 2018)

“(…) hoy en día el estudio es una de las bases para que Liliana pueda sacar adelante su bebé” (Encuesta padres de familia, 2018)

Lo dicho hasta aquí supone que, para los actores educativos, el “estudio”, entendido como la educación impartida por las Instituciones Educativas, es la oportunidad de ampliar las posibilidades para garantizar su bienestar en el futuro. No obstante, cuando se les pregunta sobre *“¿qué significa para ellos salir adelante y tener un mejor futuro?”*, los estudiantes, padres de familia y docentes afirman que tiene que ver con la capacidad de conseguir un trabajo estable para mantener económicamente su familia y de esta manera, poder satisfacer las necesidades del bebé:

“Hoy en día no somos nada sin estudio y si necesita trabajar tiene que estudiar” (Encuesta estudiantes, 2018)

“debería preocuparse por seguir con sus estudios, porque así podría fácilmente conseguir un trabajo estable” (Encuesta docentes y directivos, 2018)

“seguir estudiando para poderle brindar un futuro mejor al niño (...) porque si estudia le va a poder brindar, digamos mejor comodidad porque va a tener dinero para poder dar lo que el niño, él bebe necesita, entonces que no vaya a dejar de estudiar, no, que siga estudiando” (Grupo focal padres de familia, 2018)

En general, para los actores educativos, la oportunidad que las personas tienen para acceder a la educación impartida por una Institución Educativa, aumenta las posibilidades de mejorar su calidad de vida, medida a partir del crecimiento material económico, desconociendo el carácter multidimensional del ser humano. Bajo esta perspectiva, tanto los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, afirman que, aunque la situación de Liliana es difícil, gracias a las oportunidades que le ofrece el contexto ella puede “salir adelante”, como se menciona a continuación:

“En esta época les dan muchas facilidades en los colegios para poder seguir estudiando” (Encuesta padres de familia, 2018)

“(...) en estos tiempos es más fácil salir adelante con el apoyo de las personas, ya podría seguir estudiando, suponemos que los padres le ayudan, pues ahí tiene un, como un...mientras tanto que ella estudia, termina sus estudios y puede seguir con una carrera y ya le saldría más fácil que en tiempos anteriores” (Grupo focal estudiantes, 2018)

La insistente preocupación por la dimensión económica del desarrollo, por parte de los actores educativos, permite poner en evidencia que la violencia y sus consecuencias a nivel social, se han naturalizado a tal punto, que una familia disfuncional, monoparental o uniparental no constituye una preocupación a la cual se le deba prestar mayor atención. Así, por ejemplo, los actores educativos expresan que:

“La mayoría de mujeres son madres solteras y salen adelante solas” (Grupo focal estudiantes, 2018)

“Estar embarazada no es el fin del mundo, un hijo es una vida y pueden salir adelante con o sin papá” (Encuesta padres de familia, 2018)

“No es la única mamá soltera que va a estar en la vida. Criar a su hijo sola. (Grupo focal padres de familia” 2018)

“No será fácil, pero sale adelante como muchas mujeres que lo han hecho” (Encuesta docentes, 2018)

La mayoría de los actores educativos coincide en que, dentro de las posibilidades que el contexto ofrece a Liliana, el aborto, la adopción o continuar con el embarazo, son tres opciones igualmente validas, justificadas en el marco de la capacidad que tienen las personas de tomar decisiones pensando en su bienestar propio. En las evidencias, no fue posible encontrar ningún hallazgo, que prestara atención a las consecuencias que cada una de estas opciones puede traer para consigo mismo, los demás y su entorno. En relación con esto, en el grupo focal los docentes afirman que:

“cuando se refieren a tenerlo o no tenerlo, hay como dos caminos que se pueden visualizar uno es tender hacia el tema del aborto y el otro es hacia el sistema de la adopción, entregarlo en adopción las dos son válidas” (Grupo focal docentes y directivos, 2018)

“(…) de hecho todas son válidas, también el pensar que asuma toda la responsabilidad de tenerlo” (Grupo focal docentes y directivos, 2018)

“hay tres caminos para Liliana y su pareja tenerlo, aborto y adopción” (Grupo focal docentes y directivos, 2018)

Bajo esta perspectiva, los actores educativos, justifican el aborto como un acto naturalizado que atenta contra la vida en beneficio propio. A partir de la libertad que tienen las personas de elegir lo que quieren para sus vidas, se hace evidente una actitud egoísta que, desde una visión enteramente antropocéntrica, pone el bienestar propio sobre el de los demás, sin mostrar el más mínimo respeto por la vida. A continuación, se presentan algunas de las afirmaciones realizadas por los estudiantes al respecto:

“Teniendo en cuenta que mi pareja me hace esto, pensándolo bien toda mujer tiene derecho a abortar, dependiendo la situación en la que se encuentre” (Encuesta estudiantes, 2017)

“(…) si uno no se siente completamente feliz o seguro, o si lo va a traer al mundo para hacerlo sufrir, es mejor no traerlo” (Grupo focal estudiantes, 2018)

De la misma manera, en las encuestas y los grupos focales fue posible rescatar algunas evidencias de la naturalización del crimen a la vida, a través del aborto, argumentado por la crisis que atraviesa el mundo. De lo que se infiere que el individualismo, el consumo y la

insensibilidad son los valores “humanos” que subyacen a decisiones como esta. Al respecto, los actores afirman que:

“Aunque un aborto marca significativamente la vida de una persona es una oportunidad continuar normalmente y teniendo en cuenta, como en un futuro estará el mundo, como será la vida de una persona” (Encuesta estudiantes, 2017)

“pues yo diría que también pues, por ejemplo, si la madre no se siente a gusto con él bebe o algo así, ella está pensando en abortarlo y eso de que el aborto es ilegal, pues no, ya se volvió legal porque ya hay muchas personas y hay poca comida, entonces pues, por eso se volvió legal y ahora se puede abortar” (Grupo focal estudiantes, 2018)

“(...) bueno la muchacha que yo conozco y que les comento el caso, lo aborto y no tuvo ninguna carga emocional, ella ahorita está con su novio, con el mismo novio y esta como sí no hubiera pasado nada”. (Grupo focal estudiantes, 2017)

Para finalizar, vale la pena concluir que, para los actores educativos, el impacto de las instituciones, sobre su libertad de elegir el modo de vida que desean, se presenta en dos sentidos. El primero, mediante el acceso al conocimiento, aumentando las oportunidades que tienen las personas en el proceso de toma de decisiones. Y el segundo, frente a la libertad referida a la inmunidad que tienen las personas frente a las posibles interferencias de otras (Amartya Sen, 2000).

Con relación al primero, el acceso al conocimiento a través de las instituciones del estado o de las personas más allegadas como las mamás o los profesores, permite dotar al ciudadano de los instrumentos que le facilitan una elección autónoma de su modo de vida (Nussbaum, 1997). En particular, se considera que la capacidad de acceder al conocimiento desde las instituciones Educativas promueve otras capacidades, siendo así la educación una de las causas de la expansión de la libertad como capacidad y en consecuencia del mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de las personas.

Respecto al segundo, se hizo evidente que las relaciones sociales, en gran parte, están construidas sobre la base del establecimiento de procesos de institucionalización, generando dependencia frente a las diversas normas y pautas de conducta que regulan los ámbitos de actuación de las personas, gran parte de ellas reforzadas por grados diversos de control social (Elizalde, 2003). Lo anterior sugiere que la forma en la que se relacionan las personas está determinada por un pensamiento individualista, insensible y desconfiado donde las acciones humanas se sustentan en el contrato jurídico impuesto por las instituciones, más no en las condiciones esencialmente humanas como la confianza y la gratuidad.

En este sentido, las conclusiones derivadas del análisis realizado a la luz de la teoría del enfoque de capacidades, permiten poner en evidencia que las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir, Sede B, jornada mañana, están asociadas al proceso de expansión de las libertades reales de las que disfruta el individuo, como lo plantea Amartya Sen en su teoría.

Desde esta perspectiva, se ha llegado a creer que el logro del desarrollo se debe a la eliminación de las fuentes de privación de la libertad como la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en la prestación de los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos (Bedoya, 2010). Esto, a tal punto de llegar a creer que la vida se da más bien fuera de uno mismo, no en el ser, sino en el tener o en el aparentar ante otros lo que no se es. Hemos construido de ese modo un modelo civilizatorio exosomático, donde la felicidad la buscamos no en nosotros mismos, sino que cosas que están fuera de nosotros (Elizalde, 2003).

Otros enfoques. Otras formas de ver, interpretar, sentir y amar el mundo.

En este punto del análisis es importante resaltar que las concepciones de desarrollo humano y valores humanos asociadas a otros enfoques fundamentados desde una perspectiva biocéntrica del mundo, por un lado, constituyen el punto de partida epistemológico para la formulación de propuestas pedagógicas que pretendan fomentar procesos de humanización en la escuela y otros espacios cotidianos. Por el otro, estas concepciones fundan una fuente de esperanza y motivación para todos aquellos que en algún momento han asumido una actitud derrotista frente a la lucha en defensa por la vida en todas sus manifestaciones. Esto a partir del amor y la convicción que surge por la vida cuando se es consciente de que los seres humanos somos una parte de la obra maestra que es el universo.

Las alternativas que proponen los actores educativos a la desesperanzada concepción antropocéntrica de la realidad, están dirigidas en dos sentidos que convergen en la responsabilidad que tenemos los seres humanos con nosotros mismos, los demás y nuestro entorno. El primer sentido tiene que ver con una actitud de respeto y responsabilidad para con la vida y el segundo con la necesidad de reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, determinado por los valores esencialmente humanos como el amor, ternura y compasión.

En primer lugar, los actores educativos en la pregunta número 6 “*Usted cree que la mamá de Liliana*”, el 18% de los estudiantes y el 21% de los padres de familia encuestados

manifiestan que, “*se emocionaría al saber que su hija lleva en su vientre una vida que debe amar y cuidar*”. A la luz de este resultado es posible vislumbrar la conciencia de los actores educativos frente a la responsabilidad que tenemos nosotros los seres humanos para con la vida. Al respecto, dos padres de familia, en relación con el bebé de Liliana y Gabriel, expresan que:

“es una vida la cual trae mucha felicidad y responsabilidad” (Encuesta padres de familia, 2017)
“es una vida y parte de la familia yo lo recibiría con amor, pero con responsabilidad” (Encuesta padres de familia, 2017)

A esta actitud frente la vida, Boff (2002), la ha denominado cuidado esencial. Un modo de *ser en el mundo* mediante el cual “la persona se sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud” (p.73). De ahí que los actores educativos que eligieron esta respuesta, consideren que la mamá de Liliana se sentiría muy feliz y se pondría en total disposición para ayudar, amar y cuidar al bebé, tal cual, como lo afirmaron dos estudiantes y un padre de familia encuestados.

“el ser mamá conlleva muchas cosas y muchos sacrificios, pero también implica aprender a cuidar a un ser, ser responsable” (Encuesta estudiantes, 2017)
“se sentiría feliz por saber que su hija está embarazada y la podría ayudar en lo que necesite” (Encuesta estudiantes, 2017)
“claro que me pondría feliz es una vida y un ser inocente que lo que merece en este mundo es que lo amen y lo cuiden (Encuesta padres de familia, 2017)

De la misma manera, a partir del análisis de las encuestas fue posible encontrar que los actores educativos conciben que la actitud frente al embarazo deba estar enmarcada en el cuidado y defensa de la vida. Estas evidencias constituyen una forma de concebir al otro, no desde una visión utilitarista y dominante, sino por el contrario desde una perspectiva desinteresada, desprovista de exigencias. Por ejemplo, en las preguntas número 4 “*si usted estuviera en el lugar de Gabriel, ¿qué haría?*” y número 5 “*Cree usted que la mejor amiga de Liliana le aconsejaría que:* “un padre de familia y un docente respectivamente, afirman que:

“si yo estuviera en el lugar de Gabriel, ya que ella está embarazada, brindarle más amor, consentirla, no agredirla ni física ni verbalmente” (Encuesta padres de familia, 2017)

“en el lugar de la mejor amiga de Liliana “yo le ofrecería mi soporte emocional, mi amistad, (...) yo voy a estar ahí siempre en esas situaciones tan difíciles y le orientaría principalmente a hablar con la familia y ante todo defender la vida. Cuidar ese bebe que viene en camino y lo mismo darle valor de que puede seguir adelante” (Encuesta docentes y directivos, 2017)

Por su parte, en las preguntas 5, 6 y 7 de la encuesta y el grupo focal, que tratan sobre las reacciones de la mejor amiga, la mamá de Liliana y el profesor de matemáticas frente a la situación de Liliana y Gabriel, los actores educativos manifiestan que, en cualquiera de los tres casos, asumirían una actitud compasiva con ellos. Para algunos estudiantes, docentes y directivos, esta actitud se ve reflejada en la capacidad de escucha que, en lugar de juzgar, de acuerdo con Elizalde (2002), permite estimular la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno. Al respecto, un estudiante y dos docentes afirmaron que:

“lo primero que uno hace es estar al lado de ella, entonces no hay rechazo, no hay señalamiento, no hay juzgamiento (...) pues pienso que lo que ella debe aconsejarle es como tomar las cosas serenamente, (...) porque la amiga obviamente la va a proteger, ella en ningún momento va a ser cuestionada. (Grupo focal, docentes y directivos, 2017)

“si a mí acude Liliana como profesora de matemáticas, a contarme la situación debe ser que hay una cierta cercanía y unos ciertos lazos de confianza entre ella y yo, lo primero, estaría dispuesta a escucharla, muy dispuesta a no juzgarla, porque creo que lo se debe salvar ahí, es la confianza que hay entre las dos, escucharla y el siguiente paso sería orientarla” (Encuesta docentes y directivos, 2017)

“pienso que es bueno que la apoyará así ella no se sentiría sola y tendría seguramente a su bebé” (Entrevista estudiantes, 2017)

En este sentido, para los actores educativos la convivencia en las relaciones humanas debe partir de la fe y la confianza en el otro. En la pregunta número 3 *“Si usted fuera Liliana que haría”* una estudiante seleccionó la opción B *“cuidaría de su embarazo y empezaría una nueva vida con Gabriel”* justificando que:

“todos tenemos una oportunidad y para eso debemos confiar en la pareja con la que compartimos cosas hermosas” (Encuesta estudiantes, 2017)

De manera que, para algunos estudiantes, docentes y directivos, el desarrollo humano es concebido desde la interioridad del ser, y no desde su exterioridad como en el caso del paradigma antropocéntrico. Así, por ejemplo, en la pregunta número 4 *“Si usted estuviera en el lugar de Gabriel, ¿qué haría?”*, los actores educativos afirman que:

“trabajar en unión porque cuando trabajamos y luchamos en unión todo es más fácil y más hermoso” (Encuesta estudiantes, 2017)

“cambiar de actitud y ser responsable con mis decisiones, asumir liderazgo en compañía de mi pareja (...) hay que cambiar y evolucionar en la relación de pareja” (Encuesta docentes y directivos, 2017)

“asumir la responsabilidad paternal pero también aceptar que su compañera es de igual a igual, para que supere su actitud y su comportamiento machista de tal manera que respete y acepte la diferencia de Liliana. (Encuesta de docentes y directivos, 2017)

A partir de todas las evidencias anteriores es posible concluir que, las concepciones de desarrollo humano y valores de algunos de los actores educativos se encuentran asociadas al ejercicio de la compasión y el amor como una responsabilidad que debe tener todo ser humano para con el otro y la vida en general. Sumado a esto, es posible afirmar que, para algunos de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, el desarrollo humano es concebido a partir de la idea de cuidado esencial propuesta por Boff (2002), quien lo define como una actitud esencial del ser humano hacia sí mismo y el mundo.

Desde esta perspectiva, es posible concluir también que el amor y la compasión son concebidos como los valores que sustentan las relaciones humanas. Por un lado, el amor entendido como un fenómeno biológico que surge a partir del reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia (Maturana, 2002); y por el otro la compasión como “una actitud fundamental, un modo-de-ser mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud” (Boff, 2002, p.73). En general para los actores educativos en el encuentro con el otro, de manera desinteresada y gratuita, es posible establecer relaciones esencialmente donde la actitud de cuidado y el respeto por la vida es una responsabilidad de todos.

1. Orientaciones pedagógicas

“(…) vivimos en un mundo conflictivo, contradictorio y con aspectos aterradores. Así y todo, hay que confiar en la fuerza de la semilla. Ella está llena de vida. Cada niño que nace es una semilla de un mundo que puede ser mejor.” (Boff, 2011)

Como se ha podido evidenciar durante el desarrollo de la presente investigación, la crisis social y ambiental por la que atraviesa actualmente el mundo, tiene un impacto directo en la cotidianidad de los seres humanos. De la misma manera que un científico puede comprobar que en una sola molécula de ADN puede haber tantos átomos como estrellas en una galaxia, un maestro puede encontrar en las cuatro paredes que delimitan físicamente su clase, un ejemplo de la problemática global por la que atraviesa hoy por hoy la humanidad. Ya lo decía Luengo (1993), “una escuela, considerada como institución educativa, es el reflejo constante y variante de la sociedad que nos rodea” (p.7). Basta con echar un vistazo a lo que sucede en una jornada regular de clase en una institución educativa, para evidenciar la degradación humana y la crisis de los valores humanos por la que atraviesa actualmente el mundo.

Vale la pena mencionar que esta crisis ha sido provocada por la ambiciosa idea de progreso, concebida por la capacidad de crecimiento material y económico. En medio de nuestro afán por producir y consumir cada vez en mayores proporciones, hemos degradado insensiblemente el planeta Tierra, subvalorando el crecimiento espiritual del ser humano, reduciendo sus principios y valores a las lógicas de un sistema económico imperante. El individualismo y el consumo se han convertido en leyes universales. Se ha naturalizado un

sistema donde: el más apto es el más competitivo, el mejor es el que más tiene, el que más produce, el que más consume.

Frente a esta lógica, tal cual como lo afirma Althusser (1969), la escuela, la iglesia, y los medios de comunicación, son los aparatos ideológicos de Estado encargados de sostener, justificar y reproducir el sistema; y dentro de él, los maestros aparecen como los principales sujetos usados para la reproducción social de la cultura dominante. De acuerdo con Manfred Max-Neff (1986), “lo pequeño no es otra cosa que la inmensidad a escala humana” (p.183). Por lo tanto, la escuela y los conflictos que dentro de ella ocurren, no son más que una parte de un todo llamado capitalismo global (Diez, 2009).

El conocimiento de esta problemática, planteada en estas líneas a grosso modo, debe ser una responsabilidad ética de todos los maestros. Ante la crisis humana que se evidencia tanto a nivel global como a nivel local, el maestro no debe ser indiferente, pues ya lo decía Freire (1990): “lavarse las manos en el conflicto entre los poderosos y los desposeídos no significa ser neutral, sino colocarse al lado de los poderosos.” (p. 129). Permanecer imparcial frente a los hechos que agudizan la degradación humana en la escuela y peor aún realizar acciones que la reproducen es un crimen contra la humanidad, contra la vida misma.

Lo anterior, sugiere la aplicación de instrumentos de transformación que ayuden a superar dicha problemática. Para Boff (2011), este instrumento es la idea del cuidado, junto a dos de sus excelencias: “la integración del globo terrestre en nuestro imaginario cotidiano y el encantamiento por el misterio de la existencia” (p.1). La primera nos ayudará a curarnos del

antropocentrismo y la segunda nos permitirá hacernos conscientes de que somos una realidad única y preciosa. Esto significa, hacernos conscientes de que somos seres portadores de consciencia y de inteligencia. Somos el universo y la Tierra que ha llegado a sentir, a pensar, a amar y a venerar. Al respecto Wilches-Chaux (2011) afirma que:

“(...) en términos de espacio y de tiempo reconocer la insignificancia del ser humano, pero en términos de su sentido y significado (un ser capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre el universo que lo contiene y que contiene en su propio interior), no dejar de considerar que cada ser humano es el resultado y la expresión del milagro de la vida” (p.42)

En otras palabras, los maestros debemos estar en la capacidad de concebir la práctica educativa como un punto en el espacio y el tiempo, que además de ser consecuencia de una serie de eventos cósmicos, históricos, políticos, económicos y socio-culturales, es también la causa de los hechos venideros. No es suficiente que un maestro entienda la influencia de los factores que configuran su quehacer, es necesario que también tenga conciencia del inmenso poder de transformación que tienen sus acciones para consigo mismo, los demás y su entorno.

En consecuencia, la práctica del maestro no debe estar aislada de las problemáticas y necesidades del contexto en el que se desarrolla. De hecho, su práctica educativa debe tener una intención clara a favor de la construcción de lo humano. Es decir, el maestro debe ser consciente de que nacer humano no implica ser humano, que es necesario llegar a hacerlo y que esto únicamente se logra por aprendizaje colectivo, en el encuentro con el otro. De acuerdo con Assmann (2002) “las biociencias nos ha ido mostrando que la vida es, esencialmente, aprender,

(...). Parece que se trata realmente de un principio más amplio relacionado con la esencia de “estar vivo”, que es sinónimo de estar interactuando, como aprendiente (...)” (p.35).

Dicho de otra manera, nuestra práctica –la de los maestros- debe tener una intención humanizadora, debe subvertir la cultura de la escuela del mundo al revés, esa que constantemente interrumpe la infancia de los niños, que niega su existencia y les condiciona para apropiar y reproducir los tres principales factores que obstaculizan su desarrollo verdaderamente humano: el antropocentrismo, el consumismo y la insensibilidad Boff (1996).

Así, la crisis actual de lo humano demanda prácticas educativas que humanicen desde nuevas perspectivas o marcos teóricos, que además de reconocer la importancia de la sensibilidad cognitiva del niño, den lugar a la sensibilidad del gozo, esa que hace referencia a las sensaciones y que no es reducible a un contenido de conciencia (Navarro, 2007). “El ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva: no inhibir sino propiciar la dosis de ilusión común, entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos” (Assmann, 2000, p.28)

Conclusiones

Para lograr caracterizar las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio el Porvenir (IED), sede B, jornada mañana, fue necesario, en primera instancia, reconocer los supuestos teóricos que subyacen al concepto de desarrollo humano, además de identificar el sistema de valores y creencias asociados a cada uno de ellos. Durante este ejercicio fue posible encontrar que el concepto de desarrollo humano,

como resultado de una “construcción socio-cultural múltiple, histórica y territorialmente determinada” (Múnera, 2007, p.108) tiene múltiples maneras de ser concebido. Razón por la cual, no fue posible establecer una única definición de dicho que corresponda al pensamiento de un único autor.

A partir del estudio del origen y la evolución del concepto del desarrollo humano, fue posible identificar que los principales fundamentos de dicho concepto se encuentran asociados a una visión antropocéntrica del mundo que ha dominado gran parte de la humanidad durante un largo periodo de tiempo. Las concepciones que el ser humano ha construido alrededor de dicho término, en el marco de este paradigma, fueron resumidas por Múnera (2007), quien las clasificó en tres grandes enfoques: el desarrollo tradicional, el desarrollo a escala humana y el desarrollo como una construcción social, múltiple, histórica.

Esta clasificación fue importante para la presente investigación ya que a partir de ella fue posible identificar las concepciones de desarrollo humano y valores de los actores educativos asociadas al paradigma antropocéntrico. Por otro lado, durante la revisión teórica fue posible encontrar otros enfoques del concepto del desarrollo humano que, desde una perspectiva biocéntrica, se propusieron como objetivo superar la crisis generada sobre el planeta Tierra a causa de las concepciones antropocéntricas del desarrollo humano. A la luz de estos nuevos enfoques fue posible vislumbrar las concepciones de desarrollo humano y valores de los actores educativos que desde una perspectiva biocéntrica contribuyen a los procesos de humanización dentro de la escuela.

Como conclusiones de esta investigación, se puede establecer que las concepciones de desarrollo humano y valores de los actores educativos del ciclo V, del colegio El Porvenir Sede B, jornada mañana, se pueden caracterizan a la luz de cuatro enfoques:

Desde el primer enfoque, denominado tradicional económico se encontró que:

- Las concepciones de desarrollo humano se encuentran, en gran parte, asociadas a la idea de progreso, medida por el crecimiento material y económico. De ahí, que las relaciones que se establecen con el otro están determinadas por el utilitarismo y la conveniencia, poniendo en evidencia los principios de una cultura patriarcal que concibe al otro como una propiedad, un objeto o recurso que se puede usar para beneficio propio.

- Los actores educativos, influenciados por la desesperanza, la poca fe en la humanidad y la desconfianza, desconocen la existencia del otro como un legítimo otro en la convivencia. Su concepción frente al cuidado y el reconocimiento del otro se encuentran estrictamente relacionados con el factor económico.

- Los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia del ciclo V, reconocen y aceptan el individualismo, el consumo y la insensibilidad, como los valores predominantes en las relaciones humanas. El sentir y el emocionar son supeditados a la argumentación “racional” tan característica de la visión hegemónica de occidente, donde se ha naturalizado la violencia y el culto al dinero.

Por su parte, desde el enfoque de necesidades fue posible evidenciar que:

- Gran parte de las concepciones de desarrollo humano de los actores educativos del ciclo V, del colegio El Porvenir, se encuentran directamente asociadas con la teoría de necesidades

propuesta por Max Neef et al. (1998) a partir de los satisfactores asociados a las categorías axiológicas de protección y subsistencia desde las perspectivas del Ser, Tener y Hacer.

- Aunque en nombre del cuidado se hace evidente la preocupación por la salud física y mental de las personas, en gran medida los actores educativos conciben que el bienestar de las personas está determinado principalmente por factores externos al Ser como el Tener una familia y un trabajo.
- La familia es concebida como un sistema de protección y el trabajo como una alternativa para lograr una estabilidad económica que permite satisfacer la necesidad de subsistencia.
- El desarrollo humano es un proceso que se da fuera de las personas, no en el ser, sino en el tener. De ahí que, orientados por un modelo civilizatorio exosomático, como lo afirma (Elizalde, 2013) donde la felicidad la buscamos no en nosotros mismos sino en las cosas que están fuera de nosotros.
- Para los actores educativos, las concepciones que se generan de los demás y el entorno están determinadas por el beneficio propio, de ahí que las relaciones humanas, se encuentran mediadas por una actitud insensible e individualista frente al dolor ajeno, desconociendo el valor esencialmente humano de la compasión.

A la luz del enfoque de capacidades, se puede concluir que:

- Las concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir, Sede B, jornada mañana, están asociadas al proceso de expansión de las libertades reales de las que disfruta el individuo, en dos sentidos. El primero, mediante el acceso al conocimiento, que aumenta las oportunidades que tienen las personas en el

proceso de toma de decisiones. Y el segundo, frente a la libertad referida a la inmunidad que tienen las personas frente a las posibles interferencias de otras (Amartya Sen, 2000).

- Para los actores educativos el acceso al conocimiento a través de las instituciones del estado o de las personas más allegadas como las mamás o los profesores, permite dotar al ciudadano de los instrumentos que le facilitan una elección autónoma de su modo de vida (Nussbaum, 1997).

- La capacidad de acceder al conocimiento, desde las instituciones Educativas promueve otras capacidades, siendo así la educación una de las causas de la expansión de la libertad como capacidad y en consecuencia del mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de las personas.

- Los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, conciben que las relaciones sociales, en gran parte, están construidas sobre la base del establecimiento de procesos de institucionalización, generando dependencia frente a las diversas normas y pautas de conducta que regulan los ámbitos de actuación de las personas, gran parte de ellas reforzadas por grados diversos de control social (Elizalde, 2003).

- De ahí que, para ellos, la forma en la que se relacionan las personas está determinada por un pensamiento individualista, insensible y desconfiado donde las acciones humanas se sustentan en el contrato jurídico impuesto por las instituciones, más no en las condiciones esencialmente humanas como la confianza y la gratuidad.

- El logro del desarrollo se debe a la eliminación de las fuentes de privación de la libertad como la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en la prestación de los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos (Bedoya, 2010).

-Tanto los estudiantes, los docentes, directivos y padres de familia consideran que la vida se da más bien fuera de uno mismo, no en el ser, sino en el tener o en el aparentar ante otros lo que no se es. A partir de esto, se vuelve predominante un modelo civilizatorio exosomático, donde la felicidad la buscamos no en nosotros mismos, sino que cosas que están fuera de nosotros (Elizalde, 2003).

Y, por último, con relación a los enfoques asociados al paradigma biocéntrico es encontró que:

- Las concepciones de desarrollo humano y valores de algunos de los actores educativos se encuentran asociadas al ejercicio de la compasión y el amor como una responsabilidad que debe tener todo ser humano para con el otro y la vida en general.

- Para algunos de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, el desarrollo humano es concebido a partir de la idea de cuidado esencial propuesta por Boff (2002), quien lo define como una actitud esencial del ser humano hacia sí mismo y el mundo.

- El amor y la compasión son concebidos como los valores que sustentan las relaciones humanas.

- El amor es entendido como un fenómeno biológico que surge a partir del reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia (Maturana, 2002); y la compasión como “una actitud fundamental, un modo-de-ser mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud” (Boff, 2002, p.73).

- Para los actores educativos en el encuentro con el otro, de manera desinteresada y gratuita, es posible establecer relaciones esencialmente donde la actitud de cuidado y el respeto por la vida sea una responsabilidad de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Traducción 1988. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España. Narcea S.A de ediciones
- Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2011). *Educación para celebrar la vida*. Servicios Koinonia 1 septiembre 2011
Rescatado de: <<http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=451>> [23 de Octubre de 2016]
- Boff, L. (2012). Sobre la espiritualidad ¿Es el universo autoconsciente y espiritual? Revista: Cultura de paz. Managua, Nicaragua. N° 58. Septiembre - Diciembre 2012 ISSN 22199381
Rescatado de: <http://www.lamjol.info/index.php/CULTURA/article/view/1042/872>
Fecha: 20 de Octubre de 2016. Hora: 7:00 pm
- Diez, G. (2009). *Globalización y educación crítica. Cap. La Educación en la Época Neoliberal*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá. (P.195-252)
- Fromm, E. (1996), *Del tener al ser*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2009). *Patas Arriba. La Escuela del Mundo Al Revés. Cap. 1*. Madrid, España. Edición Sombrayesen.
- Luengo, J. (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Móstoles, Madrid. Ediciones Madre Tierra
- Martínez, C. (2012). *De Nuevo la vida. Cap. 1: Sobre la cultura humana y sus características*. Bogotá, Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Max-Neef, M. (1986). *La Economía Descalza*. Estocolmo, Buenos Aires, Montevideo. Editorial Nordan
- Max. Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998), *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Icaria Editorial, octubre, Barcelona.
- Navarro, O. (2007). *El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, vol. XIII (2008), pp. 177-194. ISSN: 1136-4076
- Santa, E. (1988). *La Crisis del Humanismo*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Ediciones.
- Wilches-Chaux, G. (1999). *De nuestros deberes para con la vida*. Popayán, Colombia. Corporación Autónoma Regional del Cauca CRC.

ANEXO 1

Instrumento de recolección de información



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
COLEGIO TÉCNICO EL PORVENIR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA
NIT 830052690-6 DANE 21110200240

Aprobado Según Resolución 2541 /28-08-2002, Grados 0º a 11º
Resolución Articulación: 730 /25-03-2009 y 07-0387 /25-07-2011



Información general

1. Es usted:
 - A. Estudiante
 - B. Docente
 - C. Directivo
 - D. Padre de familia
 - E. Otro ¿Cuál? _____

2. Su sexo es:
 - A. Masculino
 - B. Femenino

A continuación, usted encontrará diferentes situaciones cotidianas, léalas y con base a su experiencia, en cada pregunta seleccione una única respuesta y justifique su respuesta:

CASO 1

Liliana y Gabriel son una pareja de jóvenes de grado décimo que tienen una relación hace dos años. Actualmente, Liliana a sus 17 años y Gabriel de 18 años se encuentran embarazados. Durante estos dos años las discusiones por celos han sido recurrentes a punto tal que en diferentes ocasiones, Gabriel ha llegado a perder el control, agrediendo física y verbalmente a Liliana, también ha sido frecuente que Gabriel revise sus conversaciones, controle sus amistades y le prohíba cosas que ella disfrutaba, por ejemplo, su gusto por el baloncesto. No obstante, Liliana reconoce que su novio en ocasiones es amoroso, y cuando la agrede pide disculpas y demuestra su amor con regalos especiales. Ella no está segura de que Gabriel asuma con seriedad la responsabilidad de ser padre, en este momento ella no sabe qué hacer.

3. Si usted fuera Liliana, ¿qué haría?

- A. consultaría con sus amigas formas de aborto y elegiría la que esté a su alcance.
- B. cuidaría de su embarazo y empezaría una nueva vida junto a Gabriel.
- C. acudiría con Gabriel a una entidad certificada para abortar.
- D. terminaría su relación con Gabriel y cuidaría de su embarazo.
- E. Otra. ¿Cuál?

Justifique:

4. Si usted estuviera en el lugar de Gabriel pensaría en:

- A. no ganarme un problema legal y pasarle la cuota a Liliana para que no moleste.
- B. buscar un trabajo estable para tratar de conformar un hogar.
- C. mantener a Liliana y a mi hijo porque ellos son míos
- D. darlo en adopción, Liliana y yo no estamos preparados para tener un bebé.
- E. Otra. ¿Cuál?

Justifique:

5. La mejor amiga de Liliana, qué consejo crees que debería darle, que...

- A. aborte y no le cuente a nadie, a la final es su problema.
- B. busque ayuda en el departamento de orientación.
- C. le cuente a su mamá, las mamás siempre comprenden ese tipo de situaciones.
- D. obligue a Gabriel a responder por ella y el bebé, pues ella es menor de edad.
- E. Otra. ¿Cuál?

Justifique:

6. Usted cree que la mamá de Liliana:

- A. la echaría de la casa, no hay con que mantener una boca más.
- B. se emocionaría al saber que su hija lleva en su vientre una vida que debe amar y cuidar.
- C. acudiría a una entidad certificada para que Liliana realice un aborto.
- D. acudiría a una entidad certificada para que la orienten frente a los cuidados del embarazo.
- E. Otra. ¿Cuál?

Justifique:

7. Si Liliana y Gabriel le contaran al profesor de matemáticas, usted cree que él:

- A. continuaría realizando sus clases normalmente, no es un problema de su asignatura.
- B. dialogaría con Liliana y Gabriel para motivarlos a culminar sus estudios.
- C. les ayudaría económicamente para que aborten.
- D. comunicaría inmediatamente a la orientadora para que informe a los padres de Liliana y Gabriel.
- E. Otra. ¿Cuál?

Justifique:

8. Liliana no debería preocuparse por su situación, porque:

- A. aunque no es fácil, en la actualidad es posible tener a su bebé y seguir estudiando.
- B. puede realizar un aborto seguro y continuar con su vida normalmente.
- C. ser mamá es uno de los mayores privilegios dados al ser humano.
- D. Su embarazo es una oportunidad para formar un hogar con Gabriel.

E. Otra. ¿Cuál?

Justifique:

Con relación al estudio de caso es posible afirmar que: permitió poner a los actores educativos en diferentes roles y de esta manera, poner en evidencia sus concepciones de desarrollo humano y valores humanos. A partir de estos roles se analizan las concepciones que tienen los actores en la esfera micro social, con preguntas redactadas a nivel personal, “*Si usted fuera Liliana, ¿qué haría?*”, “*Si usted estuviera en el lugar de Gabriel pensaría en:*”; pasando por la esfera meso social, donde se plantean preguntas que se ubican en el contexto familiar y escolar, “*La mejor amiga de Liliana, qué consejo crees que debería darle*”, “*Usted cree que la mamá de Liliana:*”, “*Si Liliana y Gabriel le contaran al profesor de matemáticas, usted cree que él:*”. Y, por último, llegando a la esfera macro social, se evalúa el impacto de las situaciones en el marco del contexto social, cultural y económico, la pregunta formulada en este punto fue: “*Liliana no debería preocuparse por su situación porque:*”

ANEXO 3

Matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef et al.

Tabla No 02 Matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef et al. según categorías existenciales de subsistencia y protección

Necesidades según categorías axiológicas	Necesidades según categorías existencial			
	2. Ser	3. Tener	4. Hacer	5. Estar
1. Subsistencia	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	Alimentación, abrigo, trabajo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital, entorno social
2. Protección	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad.	Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	Contorno vital, contorno social, morada

ANEXO 4

Consideraciones éticas

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En toda investigación con seres humanos cada participante debe recibir suficiente ilustración acerca de los objetivos, métodos de trabajo, posibles efectos de la intervención o riesgos previsibles, posibles conflictos de intereses, identidad y origen de la Investigación, formas de financiación y afiliación a instituciones del investigador; la persona(s) a intervenir (se) deberán ser informadas del derecho a participar ó no de la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento. Se debe dejar constancia que se actuará espontáneamente y sin ningún tipo de presión. Después de asegurarse que el individuo a obtenido suficiente ilustración se le debe entregar un Consentimiento Informado para que con su firma avale lo anterior. Si no es posible por escrito deberá se documentado y atestiguado formalmente.

Si existiera incapacidad ó inhabilidad física ó ser menor de edad el investigador deberá recibir el consentimiento del representante legal, de acuerdo con la vigencia de la Ley.

Sobre La Investigación En Humanos.

“POR SOBRE TODO NO HACER DAÑO”

Este y muchos otros principios se basan en documentos de valía histórica, jurídica y de sólidas bases éticas avalados por la comunidad científica internacional y las autoridades que las representan.

DECLARACIÓN

Nosotros, los padres del curso _____

Por el presente, estamos de acuerdo en participar en el Estudio: “Concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir IED, sede B, jornada mañana”. Hemos sido informados por los investigadores de los objetivos del estudio, el cual pretende Concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir IED, sede B, jornada mañana para propiciar estrategias pedagógicas que fortalezcan un desarrollo humano integral.

La duración estimada del estudio son dos años de trabajo, entiendo que los investigadores pueden detener el estudio ó mi participación en cualquier momento sin mi consentimiento.

Así mismo tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento.

Por el presente autorizo a los investigadores de éste estudio de publicar la información obtenida como resultado de mi participación en el estudio, en revistas u otros medios legales, y de permitirles revisar mis datos personales, guardando la debida CONFIDENCIALIDAD de mi nombre y apellidos.

Entiendo que todos los documentos que revelen mi identidad serán confidenciales, salvo que sean proporcionados tal como se menciona líneas arriba ó requeridos por Ley-

Para cualquier queja acerca de los derechos de usted como beneficiario, contactar al Comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, teléfono 3420288 ext 1551-1552 con el (la) Dr(a) _Gina Caicedo y Adalberto León en ésta ciudad.

Investigadores: Nelson Javier Torres Herrera Tel: 3157755992

Firma del Investigador

Firma del beneficiario

Fecha: ____/____/____.

Declaraciones éticas

Yo Nelson Javier Torres Herrera investigador del proyecto titulado Concepciones de desarrollo humano y valores humanos de los actores educativos del ciclo V, del Colegio El Porvenir IED, sede B, jornada mañana, declaro lo siguiente:

I. CONSIDERACIONES ÉTICAS:

Se plantea la necesidad de transformar y dar sentido a las prácticas sociales que se vivencian cotidianamente en las instituciones educativas, comprendiendo que las acciones pedagógicas son a su vez acciones comunicativas, dirigidas a formar integralmente a las nuevas generaciones.

Los estudiantes no solo asisten a la escuela para adquirir y producir saberes en diversas áreas del conocimiento, también asisten principalmente, para establecer relaciones con los demás actores

educativos, jugar, manifestar sus diferentes pensamientos y emociones, compartir con amigos, entre otras acciones, de manera que el rol de la escuela trasciende las actividades propias de la academia para situarse, además, en la formación de valores que deben potenciar el desarrollo humano.

La importancia que tiene este proyecto, pretende establecer la relación e incidencia existente entre los procesos comunicativos y las concepciones y prácticas de desarrollo humano en el contexto educativo y propone estrategias pedagógicas para transformarlas o potenciarlas implementando un tipo de comunicación horizontal, significativa y dialógica que se centre en el ser humano, promueva principios y valores para la formación de la autonomía personal y la responsabilidad social, como componentes del desarrollo social.

II. RIESGO

La metodología del proyecto a mi cargo involucra los siguientes riesgos (identifique el riesgo en cada uno de las categorías:

	Humanos	Animales	Ambiente	Biodiversidad	OGMs
<i>Sin riesgo</i>	x	X	x	x	x
<i>Mínimo</i>					
<i>Mayor que el mínimo</i>					

i. Manejo del riesgo:

Información	Descripción
Aspecto (s) de la metodología que involucra (n) riesgo*:	
Medidas que se tomarán para minimizar los riesgos que implica la metodología del proyecto	
Normatividad vigente citada por el proyecto, en la cual se enmarcan las consideraciones propuestas:	Informe Belmont: Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación

ii. Autorización previa

Tipo de autorización	Si /No /No Aplica / explicar
Existe una autorización expresa y por escrito de las entidades involucradas en el seno de las cuales se va a realizar revisión documental y entrevistas de soporte al proceso.	
Existe un acuerdo expreso y por escrito con las entidades o personas que participan como sujetos de investigación de la manera como se hará la divulgación de los resultados.	

Es importante adjuntar copia de los anteriores documentos debidamente firmados una vez el proyecto haya sido aprobado

iii. Consentimiento informado

Se adjuntan a la presente el documento de consentimiento informado de la entidad que facilita el desarrollo de la investigación: Colegio Montebello I.E.D., así como consentimiento informado de las personas que participaran de los procesos de entrevista. El formato de consentimiento informado que firmarán los sujetos y entidades participantes en esta investigación, cumple con la normatividad vigente.

iv. Otros instrumentos

La metodología del proyecto implica la utilización de instrumentos tales como rejillas de recolección de información, entrevista estructurada con guía, entrevista grupal, formato de observación y rejillas de triangulación, los cuales listo a continuación y cuyo formato adjunto a éste formulario:

- Guía entrevista estructurada
- Guía entrevista grupal
- Formato de observación

III. CONFLICTO DE INTERESES⁴

A continuación relaciono todos los entes involucrados en mi proyecto, sean estos entes jurídicamente constituidos o no, privados o públicos, nacionales o internacionales, y cualquier otro actor que esté involucrado en mi proyecto y con el cual eventualmente pueda presentarse un conflicto de intereses, y establezco el tipo de participación dentro del proyecto y las medidas para minimizar o manejar el conflicto:

Entidad, empresa, organización o cualquier otro ente jurídico o persona que participa en el proyecto (Ente)	Tipo de participación	Posible conflicto	Medidas de manejo o prevención
Universidad Externado de Colombia	Asesora	Ninguno	NA
Colegio El Porvenir IED	Aportante: El producto de esta investigación es fruto de un trabajo conjunto con la entidad, en la cual esta facilita el acceso a la información del proceso realizado en el marco de la estrategia.	Ninguno	NA

Tipo de participación: financiadora, beneficiaria, co-ejecutora, aportante, otro.

III. PROPIEDAD INTELECTUAL

En este proyecto de investigación y en todos los documentos en los que se divulgan sus resultados, tendremos en cuenta y respetaremos la propiedad intelectual de aquellos que han trabajado previamente en el tema, haciendo la adecuada citación de trabajos y sus autores.

⁴El conflicto de intereses se refiere a cualquier situación en la que se pueda percibir que un beneficio o interés personal o privado puede influir en el juicio o decisión profesional de relativo al cumplimiento de las obligaciones.

Entiendo, conozco y acojo el reglamento de propiedad intelectual de la Universidad Externado de Colombia, tanto en lo relacionado con derechos de autor como con propiedad industrial. Para todos los efectos, me comprometo a dar los créditos correspondientes a la Universidad.

A continuación describo el acuerdo al que hemos llegado con los terceros que participan en este proyecto, con relación a la propiedad intelectual de los resultados de esta investigación y a los posibles beneficios económicos que se deriven de este:

Ente	Acuerdo de propiedad intelectual
Colegio El Porvenir IED	La información recolectada en el marco de la presente investigación, es exclusivamente de uso académico.

El investigador principal se compromete a cumplir dentro del proyecto con todo lo declarado en el presente formato.

Para constancia de lo anterior firma el investigador principal del proyecto a los xxx días del mes de xxx de xxx

Nelson Javier Torres Herrera

Adjunto: lo anunciado

Notas:

- No deje ningún espacio sin llenar, si es el caso escriba NA (No aplica)
- Todos los proyectos de investigación de la Universidad Externado de Colombia, deben diligenciar el presente formato

En caso de requerir el concepto del Comité de Ética en Investigación, la Subcomisión de Investigación de la unidad académica a cargo del proyecto deberá solicitarlo mediante el formato *Concepto de la Subcomisión de Investigación*